



APLICACIÓN PILOTO DE LA PRUEBA ADCA-1 EN POBLACIÓN ADOLESCENTE  
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

DANIELA CARDONA RÍOS

CAROLINA ARCILA CORREA

Trabajo de grado para optar al título de  
Psicólogas

ASESOR: RODRIGO MAZO ZEA

PhD en Psicología

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
MEDELLÍN

2019

## Tabla de contenido

Resumen.....	VII
INTRODUCCIÓN .....	VIII
<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Planteamiento del problema .....	9
1.3 Objetivos .....	11
1.3.1 Objetivo general .....	11
1.3.2 Objetivos específicos .....	11
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
2.1 Habilidades sociales .....	12
2.2 Conducta asertiva y derechos asertivos .....	18
2.3 Conducta asertiva en adolescentes .....	25
2.4 Evaluación de la asertividad .....	30
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>37</b>
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	37
3.2 Variables del estudio .....	37
3.3 Población y muestra.....	38
3.4 Criterios de inclusión y de exclusión .....	38
3.4.1 Criterios de inclusión .....	38
3.4.2 Criterios de exclusión.....	38
3.5 Instrumento.....	38
3.6 Procedimiento.....	39
3.7 Consideraciones éticas de la investigación .....	40
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>42</b>
4.1 Descripción de resultados .....	42
4.1.1 Análisis de frecuencias .....	42
4.1.2 Análisis de fiabilidad.....	44
4.1.3 Análisis descriptivos.....	47
4.1.4 Comparación de medias .....	47
4.2 Discusión .....	51
CONCLUSIONES.....	55
RECOMENDACIONES .....	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

<b>ANEXOS</b> .....	65
<b>ANEXO 1: Consentimiento informado</b> .....	65
<b>ANEXO 2: Asentimiento</b> .....	67
<b>ANEXO 3: Aval institucional</b> .....	69

## LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1: Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. <i>Psicología Conductual</i>, 1, 73-99</i>	14
<i>Tabla 2: Dimensiones de la asertividad</i>	23
<i>Tabla 3: Medios de evaluación en cada uno de los factores. Tomado de Riso, W, (1988). <i>Entrenamiento asertivo: aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención</i>. Medellín, Colombia: Ediciones Rayuela</i>	34
<i>Tabla 4: Variables del Estudio</i>	37
<i>Tabla 5: Distribución por sexo</i>	42
<i>Tabla 6: Distribución por edad</i>	43
<i>Tabla 7: Distribución por grado</i>	44
<i>Tabla 8: Fiabilidad Autoasertividad</i>	45
<i>Tabla 9: Estadísticas de fiabilidad por mitades Autoasertividad</i>	45
<i>Tabla 10: Fiabilidad Heteroasertividad</i>	46
<i>Tabla 11: Estadísticas de fiabilidad por mitades Heteroasertividad</i>	46
<i>Tabla 12: Estadísticos descriptivos</i>	47
<i>Tabla 13: Resultados por edad</i>	48
<i>Tabla 14: Resultados por sexo</i>	49
<i>Tabla 15: Resultados por grado</i>	50

## LISTA DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1: Distribución por Sexo</i> -----	42
<i>Gráfica 2: Distribución por Edad</i> -----	43
<i>Gráfica 3: Distribución por Grado</i> -----	44

## **Agradecimientos**

*A nuestras familias por el apoyo incondicional a lo largo de nuestra carrera.*

*A nuestro compañero Alejandro Montoya y a la Institución Educativa que nos permitió llevar a cabo esta investigación.*

*Inmensa gratitud a nuestro asesor Rodrigo Mazo, por todo el apoyo brindando y por su gran disposición.*

*A nuestra Alma Máter por la calidad de su formación.*

## **Resumen**

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo establecer la pertinencia de la prueba Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1) en población adolescente de Medellín, mediante una aplicación piloto en estudiantes adolescentes de una Institución Educativa de dicha ciudad. Para esta investigación se contó con una muestra de 169 alumnos de octavo a undécimo grado, de los cuales 97 fueron hombres y 72 fueron mujeres con edades entre los 14 y 17 años. Para el análisis de fiabilidad de la prueba se utilizó el Alfa de Cronbach, obteniendo resultados en el indicador de Autoasertividad de 0.832, y en el indicador de Heteroasertividad de 0.801, demostrando un nivel significativo de confiabilidad. Se obtuvo un coeficiente de Spearman, de 0.807, y de dos mitades de Gutman, de 0.807 en Autoasertividad; y un coeficiente de Spearman, de 0.774, y de dos mitades de Gutman, de 0.769 en Heteroasertividad, reflejando una adecuada consistencia interna de la prueba. Los resultados obtenidos permitieron concluir que la prueba es pertinente para ser aplicada en la población referida, por lo que se sugiere realizar estudios de mayor cobertura para definir la caracterización psicométrica de la prueba en población colombiana.

**Palabras clave:** Asertividad, derechos asertivos, habilidades sociales.

## **Abstract**

The following research work had as an objective to establish the relevance of the Assertive Behavior self-report (ADCA-1) in teenagers from Medellin through a trial test in adolescent students of at an Educational Institution of this city. For the research a sample of 169 students from 8th to 11th grade were taken, from which 97 were males and 72 females, between 14 and 17 years old. For the confidence analysis the Cronbach Alpha test was used, which allowed a self-assertiveness index of 0.832, and a Hetero-assertiveness index of 0.801, showing a significant level of confidence. A Spearman coefficient of 0.807 and the two Gutman halves of 0.807 for self-assertiveness and a Spearman coefficient of 0.774 and the two Gutman halves of 0.769 of Hetero-assertiveness were obtained, evidencing an adequate inner consistency applied to the test. The results allowed concluding that the test is relevant in order to be applied in the referred population group. Furthermore it is recommended to advancing wider researches to define the psychometric characterization of the test in the Colombian population.

**Keywords:** Assertiveness, assertive rights, social skills.

## INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales son importantes para el ser humano pues facilitan en el individuo procesos de interacción social en diferentes contextos, permitiendo su adaptación social y la búsqueda de respuestas a las demandas cotidianas que se le presentan. Estas habilidades se adquieren a lo largo de la vida, mediante la relación con personas cercanas, la influencia de la cultura y del entorno en el que se da el crecimiento del individuo.

Dentro de las habilidades sociales, las habilidades comunicativas ocupan un lugar preponderante y, dentro de estas, sobresale la comunicación asertiva, referida a la forma en que cada persona hace valer los derechos, sentimientos y actitudes propias y de las otras personas. Flores (2002), define la asertividad como la habilidad que tiene el ser humano para expresar sentimientos, deseos y opiniones, para hacer valer los propios derechos e intereses en donde haya respeto por sí mismo y por los demás durante las relaciones interpersonales en los diferentes contextos.

Una de las pruebas más utilizadas actualmente para evaluar la Asertividad es la prueba del Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1) que evalúa la asertividad como un constructo, la cual a su vez, está dividida en dos indicadores: la Autoasertividad que se refiere al grado en cómo los individuos hacen valer y respetar los sentimientos, ideas y comportamientos propios; y la Heteroasertividad que se refiere al grado en cómo los individuos hacen valer y respetar los sentimientos, comportamientos e ideas de las demás personas. Dicha prueba fue elaborada por García & Magaz, 1992, quienes realizaron baremos para la población española, y son los utilizados para la calificación de esta. Actualmente, en Colombia esta prueba no está estandarizada ni se cuenta con baremos para dicha población.

Por lo anterior, el propósito de este trabajo es realizar una aplicación piloto en población adolescente de la ciudad de Medellín de la prueba ADCA-1 que evalúa la asertividad, revisando si esta prueba es pertinente o no para ser aplicada en nuestro contexto, sentando las

bases para la realización de procesos investigativos para la estandarización y adaptación de la prueba en nuestro país.

Esta investigación se encuentra dividida en diferentes apartados para dar explicación a lo que se realizó y así lograr el objetivo de la investigación. En el primer apartado, se dan a conocer algunos antecedentes del tema abordado en el trabajo, donde se exponen algunas investigaciones que se relacionan con las distintas pruebas utilizadas para realizar la medición de la Asertividad y específicamente, de la prueba ADCA-1, que fueron idóneos para profundizar el tema de investigación. Luego está el apartado del planteamiento del problema en el cual se da a conocer el tema de asertividad y por qué es pertinente realizar la aplicación de la prueba que mida este constructo.

En la siguiente sección, se encuentra el marco teórico, en el cual se presentan las definiciones y teorías específicas de los temas más importantes del trabajo. Adicionalmente, se habla de la metodología del trabajo, en esta se plasma el método y el procedimiento que se llevó a cabo para lograr los objetivos del trabajo. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos mostrando los análisis estadísticos a los que se llegó, y el análisis de conclusión, en el cual se contrasta la investigación con diferentes estudios que han abordado el tema de Asertividad. Por último, se presentan las conclusiones, argumentando y afirmando aquello que se alcanzó desde los objetivos y resultados de dicha investigación; y se dan algunas recomendaciones a tener en cuenta para futuras investigaciones que aborden esta temática.

# 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 Antecedentes

La Asertividad es una habilidad social que se caracteriza por los comportamientos que tiene el ser humano frente a diferentes situaciones, en los cuales se da a conocer el respeto que tiene por sí mismo y por los demás. Dichos comportamientos, se dan de acuerdo a los valores adquiridos y a la manera de actuar de cada individuo según su contexto. (García & Magaz, 2011).

Existen diferentes escalas o instrumentos para medir la asertividad, entre los cuales se encuentran la Escala de Asertividad de Rathus, la College Self Expression Scale, la Adult Self Expression Scale, el Inventario de Aserción de Gambrill y Richey, la Escala de Asertividad de Godoy y la Escala Multidimensional de Asertividad.

La escala de Asertividad de Rathus, “Rathus Assertiveness Schedule” (Rathus, 1973) fue una de las primeras escalas que se implementó para medir asertividad de forma sistemática. Está compuesta por 30 afirmaciones, 16 de ellas fueron elaboradas en sentido desfavorable y 12 en sentido favorable con respecto al nivel de destreza asertiva de la persona, la idea de la prueba es encontrar en alguna medida, diferentes estilos de respuesta poco deseables, por ejemplo, la tendencia a estar de acuerdo con todos los enunciados de la escala con independencia de su contenido (Prat & Doval, 2003). El instrumento está diseñado para ser autoadministrado, de tal forma que los sujetos evalúan cada afirmación de acuerdo con una escala de seis anclajes, la cual va de -3 (muy poco característico de mí) a +3 (muy característico de mí). (León & Vargas, 2009). La escala cuenta con evidencias de fiabilidad, a través del test-retest (de 0.76 a 0.83), de las dos mitades ( $r= 0.77$ ) y una alta consistencia interna (alfa de Cronbach de 0.73 a 0.86). No obstante, algunos autores consideraron que esta escala, no establece claridad entre la conducta asertiva y la agresiva (Heimberg & Harrison,

como se citó en García & Magaz, 2011). Así bien, en la conducta asertiva el individuo respeta tanto en sí mismo como en los otros, sentimientos, opiniones, actitudes o derechos, mientras que en la conducta agresiva solo se identifica el respeto por sí mismo, es por esto que ambas conductas difieren. (Alberti et al., 1977).

Posteriormente, se implementó la escala CSES “College Self Expression Scale”, de Galassi, Delo, Galassi y Bastien, creada en 1974, dirigida hacia adolescentes, esta escala está compuesta por 50 ítems que puntúan en una escala tipo Likert de cinco puntos, siendo 0 casi siempre o siempre y 4 nunca o muy raramente, de estos ítems, 21 están expresados positivamente y 29 negativamente, por lo que, para obtener la puntuación total se deben invertir los ítem negativos, ya que a mayor puntuación, mayor asertividad. Cuenta con propiedades psicométricas adecuadas, puesto que los índices de fiabilidad test-retest oscilan entre 0.89 y 0.90 (Galassi et al., 1974).

Adicionalmente, se realizó un estudio contando con una muestra universitaria española donde se obtuvo una fiabilidad test-retest de 0.87 y una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.89 (Caballo y Buela, 1988), sin embargo, esta tenía como propósito la obtención de una medida para seleccionar sujetos que necesitaran de un tratamiento para conductas inadecuadas o que tuvieran problemas, además, esta se utilizó para evaluar los cambios que podrían brindar programas de intervención terapéutica. (García & Magaz, 2011).

Como refiere García (2012), la escala ASES, "Adult Self Expression Scale", de Gay, Hollandsworth y Galassi, fue creada en 1975, la única diferencia de esta escala con la CSES es que esta se encuentra dirigida hacia población adulta, ya que su formato y su contenido son semejantes. La escala ASES no es apta para ser aplicada en estudiantes adolescentes, además en sus dos versiones, los ítems se encuentran en otro idioma.

Así también, está la escala para niños y adolescentes “Escala de Asertividad” (EA) de Godoy, Gavino y otros (1993); la cual evalúa los constructos de agresividad, pasividad y

asertividad. Esta escala presenta dificultades en su validez entre sujetos que presentan déficits asertivos y aquellos que no los presentan. (García & Magaz, 2011). Esta prueba está compuesta de 20 enunciados en los cuales se describen diferentes situaciones frecuentes en la vida del adolescente y se dan opciones de respuesta frente a la situación para que el sujeto de su opinión, mide la conducta asertiva, la pasiva y/o la agresiva en contextos interpersonales. La consistencia interna alfa de Cronbach en la escala de conducta asertiva es de 0.73; el de la escala de conducta agresiva 0.77; y el la conducta pasiva 0.66. Los resultados pueden considerarse aceptables, sin embargo los índices de la escala de conducta pasiva son más bajos que los de la conducta asertiva y agresiva. (Garaigordobil, 2001).

Por otro lado, como refiere Caballo, et al. (2014), el inventario de Aserción de Gambrill y Richey (1975), es otra prueba que mide habilidades sociales y asertividad. Este inventario está compuesto por 40 ítems que evalúan el nivel de malestar/ansiedad que se puede presentar en las diferentes situaciones y la probabilidad de emplear la conducta asertiva que se describen. Se utiliza un formato de respuesta Likert de cinco puntos, para evaluar el malestar/ansiedad las opciones van de 1 a 5, siendo 1: nada y 5: muchísimo y para medir la probabilidad de respuesta, las opciones van desde 1: siempre lo hago, hasta 5: nunca lo hago. A mayor puntuación, mayor ansiedad y falta de asertividad. Este inventario cuenta con una fiabilidad test-retest de 0.81 para la subescala de probabilidad de respuesta. Otro estudio que se ha realizado con muestra española sobre esta subescala, mostró coeficientes adecuados de fiabilidad test-retest ( $r$ : 0.84) y de consistencia interna (alfa de Cronbach: 0.88). Sin embargo, no se han encontrado datos de validez de constructo para esta. (García & Magaz, 2011).

La Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), elaborada por Mirta Margarita Flores Galaz y Rolando Díaz-Loving, es un instrumento con una aplicación a partir de los 15 años de edad de manera individual o colectiva, consta de 45 afirmaciones tipo escala Likert de cinco opciones de respuesta con un rango de 5 a 1, las cuales van de completamente de

acuerdo a completamente en desacuerdo; en estas se abordan tres dimensiones las cuales son: Asertividad, Asertividad Indirecta y No Asertividad; dichas dimensiones expresan la habilidad o inhabilidad que tiene la persona para autoafirmarse en diversas situaciones en su entorno social. Estos autores definen la asertividad desde una perspectiva etnopsicológica, como el manejo de la crítica positiva y negativa, la defensa de los derechos e intereses, respetándose a sí mismo y a los demás; es a su vez una habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos; la prueba cuenta con una consistencia interna de 0,91. (Flores & Díaz-Loving, 2004). No obstante, esta prueba no fue utilizada para el estudio, ya que como se menciona anteriormente, esta debe ser aplicada a partir de los 15 años de edad.

A diferencia de estos instrumentos y escalas, se encuentra el Autoinforme de conducta Asertiva, ADCA-1, el cual fue publicado en el año 1992, por los autores E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago. Fue creada con la intención de considerar la Asertividad, propuesta por Alberti y Emmons, como un constructo, conformado a su vez por dos indicadores que bien son: “Autoasertividad” que hace referencia al grado de respeto hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios y la “Heteroasertividad” que hace referencia al grado y consideración hacia sentimientos, ideas y comportamientos de los demás.

Esta prueba ha sido de gran utilidad debido a que el instrumento realiza una medida fiable de las variables consideradas. Para comprobar lo anterior, se llevó a cabo la aplicación de este durante un intervalo de ocho semanas, en dos ocasiones separadas, los resultados de coeficientes de correlación test-retest fueron: Autoasertividad: 0.87 y Heteroasertividad: 0.83. En estos dos casos, el análisis arrojó un nivel de significación de  $p < 0.001$ . (García & Magaz, 2011). Adicionalmente, estos autores agregan que este instrumento cuenta con una adecuada consistencia interna (Autoasertividad 0.90 y Heteroasertividad 0.85), entendida como

indicador de la fiabilidad de un test, que sirve para medir los constructos que tiene, y cómo estos se relacionan entre sí.

Otro factor importante que debe tener una buena prueba es la validez de contenido que según Anastasi (como se mencionó en García & Magaz, 2011), “implica esencialmente el examen sistemático del contenido del test para determinar si cubre una muestra representativa del dominio conductual que ha de medirse”. (p. 40).

Además de contar con validez de contenido, García y Magaz (2011) agregan que esta prueba cuenta con una validez discriminante la cual tiene como objetivo identificar el estilo cognitivo de valores y actitudes en las relaciones sociales del individuo para poder explicar la conducta presente y a partir de esto, hacer predicciones de la conducta futura, de acuerdo a las categorías que posee la prueba (pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo).

El Autoinforme de conducta Asertiva, tiene la finalidad de identificar, respecto a las relaciones sociales, el sistema de valores y las actitudes que asuma el sujeto. Este instrumento, tiene una aplicación que puede ser individual o colectiva con una duración entre los 10 y 15 minutos aproximadamente; su nivel de aplicación va desde los 12 años de edad en adelante. (García & Magaz, 2011).

La prueba ha sido creada y adaptada en España, se han administrado 6.800 instrumentos del ADCA-1 a sujetos de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 12 y los 50 años de edad, a lo largo de los años 1998, 1999 y 2000 en distintos estudios, pilotos y experimentales, que permitieron obtener el instrumento en su forma final, así como los baremos del mismo.

Los Centros Educativos de donde proceden las diversas muestras de tipificación corresponden a diez Comunidades Autónomas: Andalucía, Galicia, Baleares Cantabria, Euskadi, La Rioja, Aragón, Valencia, Madrid y Castilla-La Mancha.

Para este cálculo, se utilizaron los datos de los Cuestionarios cumplimentados por diversos estudiantes de 12 a 18 años de ESO y ESnO, de 17 a 20 años de Bachillerato, de 20 a 25 años

de Psicología, Derecho, Periodismo, Magisterio y Medicina, entre otros. Estas muestras procedían de diferentes Centros Educativos, Públicos y Privados. (García & Magaz, 2011).

Los baremos disponibles actualmente en España, provienen de la muestra de la población descrita, la cual corresponde a población general desde los 12 años de edad, procedentes de diez Comunidades Autónomas del Estado: Galicia, Cantabria, Euskadi, Aragón, La Rioja, Castilla-La Mancha, Madrid, Valencia, Baleares y Andalucía. Se ofrecen tablas de baremos de adolescentes de 12 a 18 años.

La prueba ADCA-1 ha sido utilizada para varios estudios, por ejemplo, en el año 2012, en una institución educativa privada del distrito de Ventanilla en la provincia constitucional del Callao, se realizó la aplicación de esta prueba a un grupo de 40 adolescentes entre 11 y 17 años de edad; a partir de los resultados hallados mediante la comparación de medias del pre test y el post test de la variable asertividad para los puntajes obtenidos con la Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1, afirmaron que el programa de asertividad aplicado es efectivo, debido a que produjo un incremento altamente significativo en el desarrollo de conductas asertivas. La prueba entonces, se ha aplicado tanto a población adolescente como adulta. (Tantaleán, 2012).

En el año 2012, Loyola realizó un estudio en el distrito de Huamachuco con la intención de determinar las propiedades psicométricas del Auto Informe de Conducta Asertiva (ADCA-1) en población adolescente. Utilizó una muestra de 350 alumnos pertenecientes a colegios estatales y particulares de Bachillerato con un rango de edad entre los 12 y 18 años. En su estudio, realizó un cambio en la prueba original modificando algunas palabras para garantizar que la población comprendiera mejor los ítems. De acuerdo a los resultados se obtuvo un alfa de Cronbach para Autoasertividad de 0.745 y para la Heteroasertividad de 0.724, se contó con una validez de constructo entre 0.324 y 0.688; obteniendo así una confiabilidad y una validez adecuada. (Loyola, 2012).

En este mismo año García realizó un estudio referente a las propiedades psicométricas del ADCA-1 en adolescentes de educación secundaria, para dicho estudio contó con una muestra de 223 estudiantes adolescentes de bachillerato, con edades entre los 12 y los 17 años. De acuerdo a los resultados se demostró que la prueba cuenta con una significativa validez de constructo obteniendo para Autoasertividad un coeficiente de 0.893 y para Heteroasertividad un coeficiente de 0.877. Además se contó con una confiabilidad aceptable obteniendo resultados para Autoasertividad de 0.782 y para Heteroasertividad de 0.793. (García, 2012).

Castillo en el año 2013, realizó un estudio con la prueba del Autoinforme de Conducta Asertiva, en el cual tuvo como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la escala de asertividad utilizando una muestra de 400 estudiantes, contando con 200 hombres y 200 mujeres de las Instituciones educativas (educación secundaria) de la Ciudad de Tumbes con un rango de edad entre los 12 y los 19 años. Los resultados obtenidos en cuanto al alfa de Cronbach fueron, en Autoasertividad 0.775 y en Heteroasertividad 0.753. Respecto a la validez de constructo, las correlaciones ítem-escala fueron adecuadas ya que el puntaje obtenido en Autoasertividad fue de 0.20 y 0.43 y en Heteroasertividad de 0.17 y 0.39; además, la correlación ítem - subescala fue significativa, ya que se obtuvo una puntuación de 0.6. Se demostró que la escala tiene validez de constructo, ya que los resultados entre Autoasertividad y puntaje global fue de 0.91 y entre Heteroasertividad y puntuación global fue de 0.88. (Castillo, 2013).

Además, existe un estudio realizado en la institución educativa estatal del distrito de Marcabalito, en el cual utilizaron esta misma prueba (ADCA-1), dirigidos a población escolar adolescente (muestra de 309 alumnos, tomando 172 hombres y 137 mujeres de edades oscilantes entre 12 y 18 años de edad) y orientados a la revisión de las propiedades psicométricas, más específicamente a estudios de validez, confiabilidad y baremación de la prueba ADCA-1. Los resultados obtenidos por este estudio en cuanto a la validez de

constructo para sub-escala son correlaciones aceptables con adecuada intensidad, entre 0.291 y 0.478 para la Autoasertividad y 0.274 y 0.491 para la Heteroasertividad, además la correlación ítem sub-escala mostró una correlación muy significativa de 0.568, demostrando así que posee validez. La confiabilidad, para el indicador de Autoasertividad es de 0.773 y 0.752 para la Heteroasertividad, indicando que la prueba es confiable. (García, 2014).

Otro estudio fue el elaborado por Silvia Liliana Cueva Novoa en el año 2014 en el que utilizó la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en el cual pretendió determinar las propiedades psicométricas de esta, para ello utilizó una muestra de 314 alumnos de secundaria de los colegios más poblados de la Ciudad de Cajamarca. En el análisis estadístico se demostró que la mayoría de los ítems se aceptan como válidos ya que son  $>0.20$  utilizando la validez de constructo del análisis ítem- test. En cuanto a la confiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de las siguientes dimensiones: 0.721 en Asertividad, 0.84 en Asertividad Indirecta y 0.798 en No Asertividad. (Cueva, 2014).

Posteriormente, Ayvar, en el año 2016, realizó un estudio en un sector del distrito de Santa Anita a 220 alumnos, entre sexo masculino y femenino de educación secundaria de un colegio estatal en el cual aplicó la prueba ADCA-1 con la finalidad de identificar el estilo cognitivo de tipo pasivo, agresivo o asertivo, que regula el comportamiento social de los individuos. Según los resultados, se observa que existe una distribución un tanto equivalente entre la muestra en los niveles de asertividad adecuada (36%), déficit asertivo (31.8%) y estilos pasivos/dependiente y agresivo (32.3%), a partir de estos puntajes obtenidos se consideró de gran importancia el fortalecer más la autoestima y la asertividad de los participantes, por medio de programas, talleres y capacitaciones que ayuden a favorecer la parte individual e interpersonal del individuo (Ayvar, 2016).

## 1.2 Planteamiento del problema

El constructo asertividad, fue propuesto por Wolpe (1977) quién lo definió como “la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (p. 96) y posteriormente por Alberti y Emmons (1978), quienes la definieron como: “la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros”. (p. 2).

En una tercera definición, en la cual se basará este estudio, se propone la asertividad como:” la conducta asertiva que tiene su fundamento en un conjunto de valores, adquiridos mediante procesos de aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva a actuar de determinada manera, en distintos contextos”. (García & Magaz, 2011, p.12).

Algunos investigadores han diseñado instrumentos que permiten identificar los hábitos de comportamiento asertivo con relación a uno mismo y con relación a los demás, permitiendo valorar el grado en que un individuo puede expresar sus sentimientos y defender sus derechos sin dejar de tener en cuenta los derechos y sentimientos de los demás, como también, evaluar de manera cualitativa y cuantitativa las habilidades cognitivas relacionadas con la solución de problemas interpersonales (Caballo, 2005; García y Magaz, 1992, 1998, 2000; Monjas, 1998 citado en Rodríguez; Romero, 2011).

Para la evaluación de la asertividad se recurre a medios como la entrevista o los cuestionarios de autorreporte. “Los medios y recursos de evaluación deben acoplarse a las limitaciones del objeto de estudio en particular”. (Riso, 1988, p. 49).

Existen diferentes escalas o instrumentos para medir Asertividad, entre los cuales se encuentran la Escala de Asertividad de Rathus, la College Self Expression Scale, la Adult

Self Expression Scale, el Inventario de Aserción de Gambrill y Richey, la escala de asertividad de Godoy y la Escala Multidimensional de Asertividad.

El Autoinforme de conducta Asertiva, ADCA-1, es uno de estos instrumentos que fue publicado en el año 1992 por los autores E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago creada y adaptada en España. La intención de su creación fue considerar el constructo asertividad, propuesto por Alberti y Emmons, conformado a su vez por dos indicadores que bien son: “Auto-Asertividad” que hace referencia al grado de respeto hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios y la “Hetero Asertividad” que hace referencia al grado y consideración hacia sentimientos, ideas y comportamientos de los demás.

El Autoinforme de conducta Asertiva, tiene la finalidad de identificar las actitudes y el sistema de valores que tiene el sujeto respecto de las relaciones sociales. Este instrumento, tiene una aplicación que puede ser individual o colectiva con una duración entre los 10 y 15 minutos aproximadamente; su nivel de aplicación va desde los 12 años de edad en adelante (García & Magaz, 2011, p. 16).

Después de un rastreo bibliográfico de las diferentes investigaciones realizadas, se encontró que no hay instrumentos validados en Colombia que midan el constructo de asertividad en adolescentes, en relación con los derechos asertivos, Autoasertividad y Heteroasertividad. En nuestro contexto, es decir, en Colombia, y más específicamente en Medellín, Antioquia, no hay instrumentos validados de asertividad que hagan referencia a estos derechos asertivos (Auto asertividad y Hetero asertividad).

Por lo anterior, se considera importante y pertinente, realizar una aplicación piloto de la prueba para evaluar de manera preliminar la pertinencia de estandarizar la prueba ADCA-1 para población colombiana, ya que en este contexto no se cuenta con procedimientos definidos para la administración y calificación de la prueba (Cohen et al., 2006). Así también, de acuerdo a la ley 1090, expresado en el artículo 47, para utilizar una prueba, esta debe ser

confiable, válida y estar estandarizada, para permitir mejores interpretaciones de los resultados. (Ley 1090 de 2006. Diario oficial No. 46.383 del 6 de septiembre de 2006)

Finalmente, esta aplicación piloto de la prueba ADCA-1 pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Resulta pertinente el uso de esta prueba y su validación para la población colombiana?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

- Establecer la pertinencia de la aplicación de la prueba ADCA-1 en la población adolescente de la ciudad de Medellín.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Realizar un análisis de la prueba ADCA-1 mediante una aplicación piloto en población adolescente de una institución educativa de la ciudad de Medellín.
- Determinar la confiabilidad y consistencia interna de la prueba ADCA-1 en la aplicación piloto de la misma.
- Identificar las diferencias en los resultados de Asertividad en cuanto al género, al grado y a la edad.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Habilidades sociales

Los seres humanos se caracterizan unos de los otros por tener diferentes comportamientos y destrezas en la sociedad, que los hace pensar y actuar de diferentes formas. Cada ser humano tiene distintas habilidades que deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, ya que las formas de comunicación varían dependiendo de las culturas y de diversos factores que hacen parte de ella, tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Teniendo en cuenta lo anterior, el individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson & Canter, 1982).

Cuando se habla de habilidades se hace referencia a la probable obtención de una consecuencia deseable o a la evitación o retirada de otra indeseable, de acuerdo a los comportamientos que tiene el ser humano. Cuando se usa el calificativo de sociales se alude a que la obtención de reforzadores o castigos, dependerá estrictamente de que tales respuestas sean emitidas ante uno o más individuos del grupo social.

Para poder entender a qué se refieren por habilidades sociales, se darán diferentes definiciones de algunos autores, haciendo un breve recorrido histórico de lo que han planteado de este término. La primera definición es la planteada por Libet y Lewinsohn (1973) que la entienden como aquellas competencias en la que los seres humanos tienen la capacidad para comportarse de una forma adecuada y así ser recompensado, y no comportarse de una forma en la que pueda ser castigado o ignorado por los demás.

Otra definición de habilidad social fue la planteada por Combs y Slaby (1977) en la que la definen como una capacidad del ser humano para interactuar con las demás personas en un

contexto social, de un modo determinado para ser aceptado o valorado socialmente, y así, recibir beneficios a cambio.

Van Hasselt y Cols (1979), proponen que las habilidades sociales tienen tres elementos, los cuales son, 1. Las habilidades sociales cambian o se adecúan de acuerdo a la situación y el contexto, 2. El éxito de las relaciones interpersonales, dependen de las conductas verbales y no verbales de cada ser humano y 3. La efectividad de las interacciones con los demás, se da en la medida, en que el individuo se pueda relacionar con el otro sin causarle daño.

Bellack, (como se citó en Riso, 1988), establece que las habilidades sociales dependen de las situaciones interpersonales de una serie de componentes verbales y no verbales, que son específicamente situacionales, y además, son respuestas aprendidas.

Trower, (como se citó en Riso, 1988), plantea que las habilidades sociales se refieren al proceso en el cual el individuo se vale de habilidades comportamentales para dirigirse a una meta establecida; diseñando y organizando una serie de componentes, de acuerdo a las reglas de la situación y del discurso.

McFall (1982), define las habilidades sociales como habilidades específicas que le permiten a un individuo realizar de manera acertada, una actividad determinada, lo cual está relacionado con aspectos motores y cognitivos.

Michelson et al. (1987), plantean que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje en la etapa de la niñez, la adolescencia y la etapa adulta, por lo que la infancia es una etapa crítica para la enseñanza de estas, ya que depende de la crianza de los padres y de las características del entorno; por lo anterior, es fundamental inculcar en el niño habilidades tales como pedir favores a otros niños, preguntar por qué a un adulto y tomar decisiones.

Teniendo en cuenta los diferentes planteamientos de habilidades sociales que han dado algunos autores, Caballo (1993), resume que no se ha llegado a una definición concreta, básicamente por tres tipos de problemas: el primero es por las diversas publicaciones e

investigaciones en las que se han implementado diferentes términos para hacer alusión al mismo concepto; el segundo, es porque el comportamiento del individuo depende del contexto, teniendo en cuenta factores culturales, sociales, económicos y educativos de cada individuo, que al ser diferentes, no permiten dar una única definición de lo que es una habilidad social, y el último, es debido a que las definiciones dadas sobre este término se refieren a consecuencias de determinadas conductas y a la descripción de las habilidades en términos de conducta.

Con base en lo anteriormente mencionado, Caballo (1986) define las habilidades sociales como la capacidad que tiene el individuo para desenvolverse en contextos individuales y sociales a través de un conjunto de comportamientos en los cuales se exponen derechos, opiniones, sentimientos y deseos de manera pertinente, logrando así, la resolución y disminución de los problemas siempre y cuando el individuo actúe con respeto hacia las conductas de los otros.

El siguiente cuadro permite realizar una distinción entre un sujeto con altas habilidades sociales y un sujeto con bajas habilidades sociales:

*Tabla 1. Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. Psicología Conductual, 1, 73-99.*

<i>Alta habilidad</i>	<i>Baja habilidad</i>
Expectativas más precisas sobre la conducta de otra persona	Más autoverbalizaciones negativas (10)
Expectativas de consecuencias más positivas	Más ideas irracionales (3)
Consideración de una mayor probabilidad de que ocurran consecuencias favorables	Menos confianza en sí mismos
Más autoverbalizaciones positivas (4)	Consideración de una mayor probabilidad de que ocurran consecuencias desfavorables
Visión de las situaciones desde múltiples perspectivas	Evaluación de las situaciones poco razonables como más legítimas
Más tolerantes con respecto a los conflictos	Mayor conciencia de sí mismos (2)
Más autoverbalizaciones positivas que negativas (2)	Mayor recuerdo de la retroalimentación negativa que de la positiva (2)
Mayor conocimiento del contenido asertivo	Patrones de actuación excesivos
Confían más en patrones internos que en externos para la solución de problemas	Patrones patológicos de atribución de los éxitos y fracasos sociales
	Deficiencias en la descodificación de los mensajes a partir de la comunicación no verbal

El principal objetivo de inculcar en los seres humanos las altas habilidades sociales desde que están en la etapa de la niñez, es enseñarles a disponer de unas adecuadas interacciones sociales con los otros, a tener los comportamientos y actitudes pertinentes dependiendo del contexto en el que se encuentren, a saber manejar las emociones y a dar las respuestas adecuadas, en el momento y contexto adecuado.

Como menciona Zavala et al. (2008) en la etapa de la adolescencia se da un período crítico para la adquisición y práctica de habilidades sociales más complejas, ya que en esta etapa los adolescentes adquieren los comportamientos más decisivos y desafiantes, dejando de lado los de la niñez, además les demandan comportamientos sociales más elaborados por parte de los adultos.

La población adolescente, además, se encuentran en una etapa de cambios físicos y sociales. Algunos, exponen adecuadamente las conductas en diferentes contextos (familiares, laborales y sociales); otros han tenido problemas en la emisión de comportamientos asertivos, y de adaptación al contexto o a las personas, lo cual genera dificultad en la manifestación de conductas que bien pueden ser, la timidez, el autocontrol en las relaciones sociales, el liderazgo, la consideración con los demás. (Silva & Martorell, 2001).

Adicionalmente, las habilidades sociales son fundamentales para que los adolescentes sean aceptados socialmente en temas de relacionamiento, respeto y liderazgo, ya que estas son condiciones características de un individuo en esta etapa, respecto al grupo social con el cual se relaciona. (Zabala et al., 2008).

Diversos estudios señalan que las habilidades sociales tienen una gran influencia en el ser humano ya que gracias a estas, el individuo adopta diferentes roles en la sociedad, tiene una autoestima que lo identifica, se regula en su comportamiento y tiene rendimiento en el ámbito

escolar y laboral, todo esto se da en el transcurso de la vida. (Gil, León & Jarana, 1995; Kennedy, 1992; Monjas, 2002; Ovejero, 1998, como se citó en Lacunza & Contini, 2009).

Las habilidades sociales en niños y adolescentes influyen en las relaciones interpersonales, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, por lo que es de vital importancia inculcar desde la etapa de la infancia, diferentes comportamientos y valores para adquirir dichas habilidades. Se ha demostrado a través de diferentes investigaciones que las personas que tienden a manifestar comportamientos violentos, perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta y deserciones escolares pueden ser por causa o están vinculados con las relaciones conflictivas en contextos escolares. (Ison, 1997; Arias & Fuertes, 1999; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, González & col., 1998 como se citó en Lacunza & Contini, 2011). A diferencia de los autores anteriores, Michelson et al., (1983) plantean que las habilidades sociales son de vital importancia para que en la etapa de la niñez y de la adolescencia, se den las relaciones sociales y se cumplan con las normas establecidas, pues dichas habilidades van más allá de las relaciones con los pares.

Por lo anterior, es fundamental que los adultos tanto de la familia como de la escuela, se encarguen de enseñar las habilidades sociales a los niños y adolescentes para que puedan proporcionar experiencias positivas y aprender de las experiencias negativas y así adquirir comportamientos adecuados frente a la sociedad en los diferentes contextos, ya que por instinto, se aprende lo que se observa, lo que se experimenta, lo que se escucha de lo que dicen los medios de comunicación y lo que se obtiene mediante las relaciones interpersonales. En definitiva, el contexto respecto a las características maternas y paternas, la experiencia en la crianza, el acceso a los medios de comunicación, está relacionado con la manera en cómo los seres humanos aprenden y practican las habilidades sociales positivas o negativas. (Lacunza et al., 2011).

En esta misma medida, se puede decir que las habilidades sociales permiten al individuo interactuar con igual respeto a las cualidades y características propias, y de las personas con quien interactúa (García & Magaz, 2011).

Después de conocer algunas definiciones respecto a las habilidades sociales, es importante resaltar que estas se pueden dar con respuestas de tipo verbal (con palabras) y no verbal (con gestos u acciones), y dependen estrictamente del emisor y del receptor teniendo en cuenta el sexo, la edad, el nivel social, el estatus, el cargo que desempeña, ya que de acuerdo a estos factores se puede facilitar la interacción y así utilizar mejor las habilidades sociales, o por el contrario, llenarse de miedo y mostrar lo contrario.

García & Magaz (2011) hacen una clasificación de las habilidades sociales en directas o indirectas. Las denominadas habilidades sociales directas aluden a las respuestas verbales y gestuales que operan directamente sobre el ambiente, por lo que se obtienen consecuencias de refuerzo y castigo para el emisor y efectos deseables o indeseables para el receptor. Por otro lado, las habilidades sociales indirectas hacen referencia a que las condiciones, emociones y actitudes son habilidades indirectas, en tanto constituyen factores subyacentes y motivacionales de las conductas o manifestaciones directas.

Fernández (1994), además, menciona que las habilidades sociales se caracterizan por tres aspectos fundamentales, los cuales son:

- Heterogeneidad: Esto alude a que el ser humano dependiendo del contexto y de la situación, manifiesta diferentes conductas en sus diferentes etapas.
- Naturaleza interactiva del comportamiento social: Se refiere a que hay diferentes contextos a los cuales se ajustan las conductas.
- Especificidad situacional del comportamiento social: Se resalta la importancia de los contextos sociales y culturales.

## 2.2 Conducta asertiva y derechos asertivos

Como se ha mencionado anteriormente, varios autores confunden el concepto de las habilidades sociales con el de conducta asertiva, ya que esta es una de las destrezas más importantes en el ser humano y es una habilidad fundamental para poder desenvolverse en la sociedad. La asertividad resultaría ser la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno mismo y a las personas con quienes se desarrolla la interacción.

Respecto a la asertividad, se mencionan diferentes definiciones: El constructo asertividad, fue propuesto inicialmente por Wolpe (1958) quien lo definió como “la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad”. (p. 96)

Libet y Lewishon (1973), señalan que la asertividad es “la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positivamente o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás”. (p. 54).

Para Rimm y Master (1974) la asertividad es “la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos”. (p. 81).

Rich y Schroeder (1976) definen la conducta asertiva como “la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo”. (p. 1082).

Posteriormente, Alberti & Emmons (1978), la definieron como: “la conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros”. (p. 2).

Mc Donald (1978) define la asertividad como “la expresión abierta de las preferencias por medio de palabras o acciones, de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta”. (p. 889).

Para Brown (1980) es “la conducta que ocurre en un contexto interpersonal que se interesa principalmente por la adquisición de refuerzo personal y que minimiza la pérdida de refuerzo por parte del receptor de la conducta”. (p. 265).

Tiempo después Alberti & Emmons (1990) complementan la definición de asertividad, refiriendo que no hay una definición exacta de este término, sin embargo, podría definirse como un comportamiento que promueve la igualdad de las relaciones entre los seres humanos, lo cual permite actuar de acuerdo a los interés, defendiendo lo que se expresa sin sentir culpa, manifestando sentimientos con honestidad sin sentir incomodidad, respetando y defendiendo los propios derechos sin infringir en los derechos de los demás.

En este mismo año, Pick & Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir.

Un año después, Rodríguez & Serralde (1991), definen la asertividad como la libertad que tienen los individuos para expresar lo que sienten, piensan y quieren; establecimiento adecuados lazos de comunicación; con metas y deseos claros; defendiendo y respetando tanto las propias opiniones como la de los otros; teniendo claros los límites y derrotas, manteniendo el control de sus emociones y evitando la expresión y conducta inadecuada.

Robredo (1995), refirió que la asertividad es la seguridad y persistencia del individuo, manifestando confianza en sí mismo y teniendo la habilidad y la responsabilidad al expresarse y al actuar en las relaciones interpersonales.

Güell y Muñoz (2000) mencionan que el comportamiento asertivo, permite que el individuo se sienta más satisfecho consigo mismo y con los demás, puesto que las personas tienen autocontrol emocional, alta autoestima, buenas relaciones interpersonales y respetan las conductas propias y de los otros.

Para Flores (2002), la asertividad es la capacidad de expresar opiniones, sentimientos, deseos y limitaciones personales, defendiendo los intereses y derechos propios, teniendo la habilidad de tolerar críticas positivas y negativas, de establecer interacciones sociales de manera adecuada; respetándose a sí mismo y a los demás en diferentes contextos educativos, laborales y culturales.

Una última definición, en la cual nos basaremos para entender el constructo de asertividad, es la propuesta por García & Magaz (2011), quienes proponen que la asertividad son aquellas conductas sociales en las cuales se establece una igualdad de respeto hacia uno mismo y hacia los demás, “la conducta asertiva tiene su fundamento en un conjunto de valores, adquiridos mediante procesos de aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva a actuar de determinada manera, en distintos contextos”. (p.12).

De acuerdo a las diferentes definiciones, García & Magaz (2011) dividen el constructo asertividad en dos subconstructos:

1. La Autoasertividad: Definida como el respeto que se tiene por los propios comportamientos, sentimientos, preferencias, y deseos.
2. La Heteroasertividad: Definida como el respeto que se tiene por los comportamientos, sentimientos, preferencias, y deseos de los demás.

La asertividad puede ser expresada en diversos estilos tales como: Estilo Pasivo, en el cual las personas presenten inseguridad y autoestima baja, sin embargo, manifiestan respeto y consideración por los demás. Este tipo de personas presenten una alta Heteroasertividad y una baja Autoasertividad. (García & Magaz, 1992). Asimismo, en este estilo de conducta la

persona se inhibe al expresar sus sentimientos y se caracteriza por tener emociones de tristeza y ansiedad al no hacer valer sus propios derechos, que lo conllevan a no alcanzar sus propósitos. (Alberti & Emmons, 1990).

Existe también el estilo asertivo que caracteriza a las personas con adecuada autoestima, seguras de sí, que se consideran a sí mismas y a los demás merecedores de respeto. En este estilo se maneja un equilibrio entre la Autoasertividad y la Heteroasertividad. (García & Magaz, 1992). Estas personas tienden al respeto hacia los demás y hacia sí mismo, manifestando seguridad y cuando no alcanzan sus metas, que por lo general lo hacen, no se sienten insatisfechos, ya que ellos eligieron sus acciones por sí solos. (Alberti & Emmons, 1990).

En el estilo agresivo, las personas suelen menospreciar a los demás ya que se consideran superiores que estas, cuentan con una elevada Autoasertividad y una baja Heteroasertividad.

Finalmente, se encuentra el estilo pasivo-agresivo, en el cual las personas se identifican por tener una baja autoestima y manifestar inseguridad, quienes no se consideran merecedoras de respeto ni consideran a los demás dignos de este, estos individuos acumulan ira de las experiencias negativas propias y agresión por los sucesos que se presentan con los demás. Presentan niveles bajos de Autoasertividad y Heteroasertividad. (García & Magaz, 2011).

Profundizando lo anterior, Llacuna y Pujol (2004) proponen que la asertividad se divide en diferentes tipos de conductas tales como:

- Conducta asertiva o socialmente hábil: Tiene como objetivo potenciar consecuencias adecuadas para el individuo, a través de la expresión de sentimientos, creencias y pensamientos sin vulnerar los derechos ajenos.
- Conducta pasiva: En este tipo de conducta no hay un respeto por los propios derechos y necesidades, ya que el individuo no cuenta con la capacidad de expresar

adecuadamente pensamientos, opiniones y sentimientos, puesto que lo hace de una manera desconfiada y autoderrotista, con la finalidad de evitar conflictos con los demás.

- Conducta agresiva: Los individuos se caracterizan por expresar las opiniones, pensamientos y sentimientos de manera impositiva, vulnerando los derechos de los otros y defendiendo los derechos propios. Suelen ser hostiles y ofensivos en la agresión verbal con el fin de dominar a las otras personas, obteniendo sentimientos de poder y logrando las metas deseadas, no obstante, las consecuencias son negativas a largo plazo para las personas con este tipo de conducta.

Por su parte, Caballo (1983) refiere que la asertividad no es una característica propia de las personas sino de la conducta, por lo que no es universal, ya que depende de cada persona, situación y contexto, en esta, el individuo cuenta con la autonomía de sus acciones. Y a su vez, menciona a los autores que proponen las diferentes dimensiones o clasificaciones de la asertividad, las cuales se mencionan a continuación:

Tabla 2. Dimensiones de la Asertividad. Tomado de: Caballo, V. (1983, p13)

AUTOR(ES)	DIMENSIONES DE ASERTIVIDAD
Lazarus (1973)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La capacidad de decir NO</li> <li>2. La capacidad de pedir favores o hacer peticiones</li> <li>3. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos</li> <li>4. La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales</li> </ol>
Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asertividad positiva: expresión de sentimientos positivos.</li> <li>2. Asertividad negativa: expresiones de sentimientos negativos</li> <li>3. Auto negación: excesiva ansiedad interpersonal y exagerado interés por los sentimientos de los otros.</li> </ol>
Gambrill y Riche (1975)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rechazo de peticiones</li> <li>2. Expresión de limitaciones personales</li> <li>3. Iniciación de contactos sociales</li> <li>4. Expresión de sentimientos positivos</li> <li>5. Manejo de las críticas</li> <li>6. Diferir con los demás</li> <li>7. Aserción en situaciones de servicio</li> <li>8. Dar retroalimentación negativa</li> </ol>
Lieberman y Cols (1977), citados por curran (1979)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conductas no verbales discretas: contacto ocular, expresión facial, fluidez de la conversación, gestos y postura</li> <li>2. El contenido de la conversación: agradecer o hacer cumplidos, reaccionar apropiadamente a la crítica.</li> <li>3. Reciprocidad en la comunicación: iniciar, mantener y terminar conversaciones.</li> </ol>
Turner y Adams (1977)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conducta de rechazo</li> <li>2. Expresión de sentimientos positivos</li> <li>3. Capacidad de adquirir la información solicitada</li> </ol>
Rinn y Markle (Citados por Van Hasselt y Cols (1979)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades auto expresivas</li> <li>2. Habilidades que mejoran a los otros</li> <li>3. Habilidades asertivas en un sentido restrictivo: hacer peticiones simples, estar en desacuerdo y negarse a solicitudes.</li> <li>4. Habilidades comunicativas</li> </ol>
Wolpe (1977) y sus colegas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conducta asertiva positiva</li> <li>2. Conducta asertiva negativa</li> </ol>
Lorr y Cols (1979, 1980, 1981)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asertividad social: disposición para iniciar, mantener o terminar las interacciones sociales fácil y cómodamente.</li> <li>2. Defensa de los derechos: capacidad de defender los derechos propios o rechazar peticiones irrazonables</li> <li>3. Independencia: resistir la presión individual o colectiva, expresar las opiniones y creencias propias</li> <li>4. Liderazgo: disposición para conducir o influenciar a los otros en relaciones interpersonales que exigen acción, iniciativa o asunción de responsabilidades.</li> </ol>

Lorr, et al. (1981), señalan que cada dimensión de respuesta de la asertividad puede definirse como una disposición para comportarse en determinadas situaciones de maneras específicas, la cual es relativamente duradera.

La asertividad tiende a ser auto reforzada, ya que al aumentarla, permite que el individuo se beneficie por dos factores: primero, puede obtener recompensas sociales altamente significativas por actuar asertivamente en diferentes situaciones o contextos, y segundo, es posible adquirir un mayor nivel de satisfacción y bienestar (Rimm & Masters, 1974).

Como refiere García & Magaz (2011), el fundamento de la conducta asertiva se basa en un conjunto de valores que son adquiridos a través de los procesos de aprendizaje social. Estos valores se hacen explícitos, mediante las siguientes afirmaciones que hacen referencia a los derechos asertivos, así bien, todos los seres humanos, por su naturaleza, pueden:

- Actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuaran.
- Hacer las cosas de manera imperfecta o equivocarse alguna vez.
- Olvidarse de algo.
- Pensar de manera propia y diferente.
- Cambiar de opinión.
- Aceptar críticas o quejas que consideran justificadas.
- Rechazar críticas o quejas que consideran injustas.
- Decidir la importancia que tienen las cosas.
- Ignorar algo.
- No entender algo.
- Formular peticiones.
- Rechazar peticiones.
- Expresar sus sentimientos (alegría, tristeza, ira, miedo).
- Elogiar y recibir elogios.

Según Dongil & Cano, 2014, cuando se tiene conocimiento de los derechos asertivos, el individuo puede identificar, respetar y hacer valer sus propios derechos, teniendo en cuenta también el respeto por los derechos de los demás. Dichos autores señalan 10 derechos asertivos básicos, los cuales son:

1. Derecho a ser tu propio juez.
2. Derecho a no justificar nuestro comportamiento.
3. Derecho a cambiar de opinión.
4. Derecho a cometer errores.
5. Derecho a decir “no lo sé o a mostrar ignorancia.”
6. Derecho a no necesitar la aprobación de los demás.
7. Derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica.
8. Derecho a no cumplir con las expectativas ajenas.
9. Derecho a ser tratados con respeto.
10. Derecho a elegir si nos hacemos cargo de los problemas de los demás

Todos estos derechos asertivos están directamente relacionados con la Autoasertividad y la Heteroasertividad, en la medida en que al identificarlos se puede lograr un alto grado de respeto hacia derechos, ideas y comportamientos de sí mismo y de los demás. Así mismo como mencionan García & Magaz (1992) estos derechos asertivos están conformados por un sistema de valores que conllevan a tener respeto tanto por la propia conducta como por la ajena.

### **2.3 Conducta asertiva en adolescentes**

La conducta asertiva es una característica conductual que permite actuar desde el respeto, tanto por la conducta propia como por la ajena en las diferentes interacciones sociales que establece el ser humano y en los diversos contextos en los cuales se desenvuelve a lo largo de

la vida. En la etapa adolescente, los individuos se encuentran expuestos a una serie de cambios emocionales, sociales y biológicos, además están expuestos al autocontrol emocional, la autoestima, y al tipo de relaciones que tiene con su entorno, de allí, la importancia de adquirir conductas asertivas que le permitan un desarrollo adecuado.

Esta investigación está basada en la aplicación piloto del Autoinforme de Conducta Asertiva ADCA-I en población adolescente de una Institución educativa de la ciudad de Medellín, por ello, se darán a conocer diferentes definiciones de la etapa adolescente, ya que esta es la población evaluada:

Para definir la etapa de la adolescencia, autores como Havighurst, et al. (1962) han señalado que esta depende de factores sociales y culturales en los cuales están expuestos los individuos, ya que, de acuerdo al contexto, cambian las creencias y formas de actuar de estas personas. Conger y Petersen (1984) afirman que los individuos tienen unas bases innatas que se forman o se modifican por medio de la cultura, especialmente en la etapa de la adolescencia, “la adolescencia comienza en la biología y termina en la cultura” (p. 92). Por su parte, Erikson (1968) menciona que la adolescencia es una etapa en la cual se da la construcción de la identidad, puesto que, en este periodo vital, el individuo tiene la capacidad de organizar las metas, las necesidades y las aptitudes que tiene, y así adecuarlas a las exigencias del contexto y de la cultura.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere la siguiente definición de la etapa adolescente:

La adolescencia es el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios. Esta fase de

crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

Los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales; en cambio, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos. Así, se han registrado muchos cambios en relación con esta etapa vital, particularmente la mundialización de la comunicación y la evolución de las actitudes.

La definición anterior de la población adolescente es propuesta por la OMS a nivel mundial; en Colombia, la definición es planteada por la Corte Constitucional que de acuerdo a la Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia y a la Ley 1306 de 2009 - Modificatoria del Código Civil, unifican la definición de niño en la edad de 0 a los 12 años, y el periodo adolescente entre los 12 y los 18 años. Para esta Corte, los adolescentes cuentan con la capacidad y madurez para participar de entidades bien sean públicas o privadas, que buscan proteger a los jóvenes (artículo 45 de la Constitución). Es importante resaltar que la Corte Constitucional refiere que, con esta distinción, se pretendió dar un papel de inclusión a los adolescentes en la sociedad por su nivel de desarrollo, aunque la Constitución no especifica una edad para definir esta etapa (OMS, sf).

Además, se menciona que los adolescentes en este periodo vital, atraviesan por una serie de experiencias significativas que tendrán influencia en la vida adulta tales como: el desarrollo de la identidad, la independencia social, la obtención de aptitudes para asumir retos futuros y establecer relaciones interpersonales. Hay que tener presente que a pesar de esta ser una etapa para obtener lo mencionado anteriormente, también es de riesgo para el individuo debido a las malas influencias que puede haber en la sociedad, por lo que, en esta medida, deben tomar decisiones asertivas (OMS, sf).

El ser humano, como ser social puede definirse como una persona asertiva, de allí, la importancia de sus relaciones sociales y personales. Es importante además mencionar que el individuo está constantemente en construcción de la asertividad de acuerdo a las experiencias y situaciones vivenciales, y teniendo en cuenta factores de cómo percibe y se respeta, tanto a sí mismo como a los demás (Castillo, 2010). La asertividad entonces puede ser definida como las conductas interpersonales que brindan al individuo la capacidad para enfrentar los problemas de la vida, especialmente en el área escolar, es por esto, que el individuo se debe comportar de acuerdo al contexto en el que se relacione, la asertividad también permite a individuo desempeñarse de manera adecuada, y asimismo, esta capacidad es valorada por la sociedad y cultura a la cual pertenece el individuo. (Garrido, et al., 2010).

Algunos autores plantean la importancia forjar conductas asertivas en la adolescencia, que bien, vienen formándose desde la niñez, en esta medida, se resalta que tanto el contexto familiar como el educativo son partícipes en el desenvolvimiento de diferentes contextos del adolescente que lo preparan para la vida adulta, teniendo en cuenta factores como el respeto y la comunicación.

Como refiere Villagrán (2014), los padres desempeñan un rol muy importante en la etapa de la adolescencia, puesto que, desde el hogar se puede formar un ambiente de seguridad y confianza para el adolescente y de esta manera se pueda adaptar a la etapa adulta. Como se menciona en Verdugo, et al. (2014) la familia es una de las influencias más fuertes en la adaptación interpersonal de los adolescentes, ya sea de manera positiva o negativa, ya que es la encargada de formar al individuo en el ámbito afectivo, social, intelectual y sexual. Segura y Rojas (2012) aluden que cuando el apoyo parental y el control conductual en las relaciones que se forjan entre padres e hijos se dan asertivamente, se presenta una relación positiva en el bienestar de los adolescentes. En esta misma medida, Florenzano et al. (2011) menciona que cuando los padres no brindan ni tratan a sus hijos desde las conductas asertivas, teniendo

restricciones verbales, causando inducciones de culpa, devaluando e invalidando, esto puede conllevar a conductas no asertivas y poco adaptativas para los adolescentes. Otros autores como Andrade et al. (2013) coinciden con los anteriormente mencionados, ya que refieren que para promover conductas asertivas y habilidades sociales influyen las relaciones parentales adecuadas en un sentido positivo; así como unas malas prácticas pueden ocasionar problemas psicosociales y de agresividad en los adolescentes.

Sin embargo, no solo los padres cumplen este papel fundamental en los adolescentes, también lo cumplen las relaciones sociales que establecen los adolescentes con sus compañeros en diferentes contextos, ya que algunos factores pueden permitir la no asertividad en estos sujetos, pues en este periodo vital pueden pasar por factores como: la comunicación no adecuada, tener un autoestima baja, y como hemos mencionado anteriormente por la búsqueda de atención, además de contar con conductas agresivas o pasivas; vemos reflejado como tanto desde el hogar como desde el colegio es importante formar a los adolescentes en conductas asertivas para que estos puedan desarrollarse apropiadamente no solo en el área social sino personal. Lacunza (2011) agrega que es importante que además de que los seres humanos tengan relación y adquisición de habilidades por parte de los padres que contribuyen a la definición de intereses, de identidad y de las habilidades sociales; también lo es que tengan relación con grupos sociales que le ayuden a elaborar y contrastar ideas y experiencias, a discutir ideologías y puntos de vista. Así también, Betina & Contini además reportan que la falta de asertividad y habilidades sociales en el adolescente pueden traer como consecuencia bajo desempeño escolar. Finalmente, Del Bosque & Aragón (2008), señalan que los adolescentes atraviesan por una serie de cambios personales y ambientales, donde este último se vuelve demandante, por lo que deben adquirir conductas apropiadas de adaptación a estos cambios y ajustar sus conductas a las necesidades propias.

## 2.4 Evaluación de la asertividad

Para medir las habilidades sociales se han empleado diferentes técnicas que se pueden aplicar en cuatro fases del tratamiento: 1) Antes de este: en donde se determinan los déficit en las habilidades sociales del paciente, evaluando las cogniciones que pudieran afectar la expresión de estas. 2) Durante este, para realizar un seguimiento conductual y cognitivo del paciente. 3) Después de este, para saber el progreso del paciente a nivel cognitivo y conductual. 4) en el periodo de seguimiento, para examinar los cambios y la estabilidad del paciente a través del tiempo (Caballo, 2005).

Las técnicas que se han utilizado para medir las habilidades sociales son:

1. Necesidad de un análisis funcional de la conducta: en esta técnica la evaluación de las habilidades sociales se da a través de categorías mencionadas por Lazarus (1981) las cuales son: La conducta, las emociones, la presencia de pensamientos, las sensaciones, las relaciones interpersonales, la imaginación, el ambiente, las drogas y el estado fisiológico de la persona. En estas categorías se tienen en cuenta las conductas y sus consecuencias (Caballo, 2005).
2. El enfoque analítico conductual: En este enfoque se ha buscado implementar diferentes instrumentos para evaluar y entrenar las habilidades sociales, la desventaja de este, es que toma mucho tiempo para poder ser llevado a cabo. Este consta de cinco etapas: 1. se debe hacer un análisis de las situaciones, 2. se procede a hacer la enumeración de las respuestas, 3. se evalúan las respuestas, 4. se hace un desarrollo del formato de evaluación y 5. se finaliza con una evaluación de la fiabilidad y la validez del instrumento.
3. Medidas de Autoinforme: Esta es la estrategia más empleada para evaluar las Habilidades sociales, el uso de inventarios, escalas o cuestionarios son de gran utilidad tanto en el área clínica como investigativa. Estas medidas pretenden

recolectar una muestra que sea significativa de las respuestas que emite un sujeto a situaciones interpersonales; las escalas que han sido diseñadas para medir estas habilidades son: Dichas técnicas son: Medidas de autoinforme de la habilidad social, Inventario de Asertividad de Rathus (RAS), Escala de Autoexpresión Universitaria (CSES), Escala de Autoexpresión para Adultos (ASES), Inventario de Aserción (AI), Escala-Inventario de la Actuación Social (SPSS), Escala Multidimensional de Expresión Social- parte motora (EMES-M), Inventario de Interacciones Heterosexuales (SHI), Inventario de Situaciones Sociales (SSI); Medidas de autoinforme de ansiedad social: Escala de Ansiedad y Evitación Sociales (SAD), Escalas de Ansiedad de interacción y de Ansiedad a Hablar en Público (IAS); Medidas de autoinforme cognitivas: Temor a la Evaluación Negativa (FNE), Escala Multidimensional de expresión Social- parte cognitiva (EMES-C), Test de Autoverbalizaciones Asertivas (ASST), Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social (SISST).

4. La entrevista: Esta entrevista es de los instrumentos más importantes e indispensables para realizar el análisis, su enfoque es conductual, debe ser de manera directiva y pretende la recolección de información específica y pertinente (Caballo, 2005),
5. La evaluación por los demás: Este es un método poco empleado, pero de gran utilidad, se trata de la evaluación por parte de amigos y conocidos del sujeto. Sin embargo están abiertas a la posibilidad del sesgo (Caballo, 2005).
6. El autorregistro: También denominado autoobservación, se trata de un procedimiento en que se pueden registrar tanto las cogniciones como la conducta, en el cual hay un intercambio en el papel de observador y observado (Caballo, 2005).
7. Medidas conductuales: La observación conductual es uno de los métodos de evaluación más empleados, ya que la habilidad social se manifiesta a través de

conductas. Se han construido dos formatos de evaluación para estas de nivel intermedio: “Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales Intermedias (BRISS)” y la “Lista de Evaluación de Habilidades Sociales de Nivel Intermedio (ILSSAC)” la cual es una versión diferente de la anterior. Las medidas conductuales se pueden realizar de cuatro maneras:

- a. Sobre los “jueces” de evaluación: un grupo de jueces se encargan de examinar la conducta, su adecuación, frecuencia y/o duración.
- b. Observación en la vida real: en esta medida conductual se utilizan métodos como “la llamada telefónica” en la cual se llamaba al sujeto evaluado para ponerlo a prueba frente a situaciones no razonables.
- c. Pruebas estructuradas de interacción breve y semi extensa: constan de tres partes: descripción de la situación, un comentario y una respuesta entre compañeros. Las pruebas mayor empleadas de interacción breve son:
  - Test de Situación (ST, Rehm y Marston, 1968).
  - Test Conductual de Representación de papeles (BRPT, Mc Fall y Marston, 1970).
  - Test Conductual de Asertividad- Revisado (BAT-R, Eisler, Hersen y Miller, 1975).
  - Test Conductual de la Expresión de Cariño (BTTE, Warren y Gilner, 1978).
  - Test de Interacción Social Simulada (SSIT, Curran, 1978).
- d. Pruebas semiestructuradas de interacción extensa: denominadas interacciones en vivo planeadas o naturalistas, que consisten en simular eventos de la vida real, utilizando estrategias como la sala de espera y conversación social.

8. Registros psicofisiológicos: Es una de las técnicas menos empleadas para evaluar habilidades sociales por la poca utilidad de las medidas fisiológicas utilizadas, ya que estas presentan grandes diferencias en las características de los individuos. Entre las medidas fisiológicas se encuentran: tasa cardiaca y presión sanguínea.
9. El establecimiento de una batería multimodal en la evaluación de las habilidades sociales: Esto ya que las técnicas mencionadas anteriormente, pueden arrojar información contradictoria de quienes evalúan por lo que se pretende centrarse más en la evaluación y no en el tratamiento, desarrollando variables cognitivas que manipulen la conducta en contextos interpersonales. Lo que se busca entonces, es construir una evaluación de las habilidades sociales que contenga fiabilidad, validez y comprensión.

La conducta asertiva es medida por diferentes instrumentos, ya que la evaluación exhaustiva y rigurosa de la conducta asertiva sólo es justificable cuando los criterios diagnósticos la ubiquen como un factor de importancia para la mejoría del paciente. Así bien, la medición de dicha conducta no debe separarse de los procedimientos utilizados en el trabajo clínico (Riso, 1988).

Riso (1988), plantea que el esquema de evaluación debe seguir un procedimiento de recolección de datos y selección de la información que va de lo general a lo particular, y esto se hace en cinco pasos: el primero consiste en la entrevista inicial en la que se recolecta la primera información, centrándose en los déficit específicos; el segundo paso es la entrevista general en donde se integran todos los datos para producir una nueva información; luego se da la auto-observación para profundizar y tener claridad de cierta información; luego se da otra entrevista específica con la información que ya se conoce y por último se obtiene la hipótesis final.

Para la evaluación de la asertividad se recurre a medios como la entrevista, los cuestionarios de auto reporte y el role-play. Estos medios y recursos de evaluación se utilizan de acuerdo al objeto de estudio y a su contexto (Riso, 1988).

*Tabla 3. Medios de evaluación en cada uno de los factores (Riso, 1988).*

FACTORES	MEDIOS DE EVALUACIÓN
Desencadenante o estímulos Sistemas intervinientes. Cognitivo	Entrevista y auto-observación Entrevistas, cuestionarios de autor reporte y autoobservación.
Autonómico	Entrevista, cuestionarios de autor reporte, auto-observación, mediciones fisiológicas y observación conductual
Sistema conductual Predisposición o Personalidad Historia previa	Observación conductual, entrevista y auto-observación Cuestionario de autor reporte y entrevista Entrevista

Según Riso (1988), la entrevista y la auto-observación son de vital importancia debido a que con este medio de evaluación en la fase inicial se logra una idea general sobre el motivo de consulta, de cuando apareció el problema, cómo evolucionó y cómo afecta el normal desempeño del paciente en el área familiar, social, laboral, sexual o de pareja, teniendo en cuenta además, el funcionamiento de los sistemas cognoscitivos, autonómico y conductual; y así generar posibles hipótesis.

La siguiente fase es la entrevista específica en donde la intención es detectar los diferentes factores que intervienen en las conductas no asertivas que tiene el paciente, por lo que es fundamental detectar si existe o no ansiedad en las diferentes situaciones, creencias irracionales, problemas de autoobservación y de autoevaluación. La indagación en la entrevista se orienta a detectar las conductas deficitarias específicas y los distintos factores asociados a ella.

Luego de la entrevista, el terapeuta probablemente estará en condiciones de poner la tarea al paciente de la auto-observación en donde se podrá orientar a aspectos más generales como por ejemplo llevar un diario sobre todas las situaciones en las cuales se sienta mal o incómodo, o figurar los distintos componentes del análisis funcional tales como: “qué sentí”, “qué pensé”.

Es importante que el terapeuta ejemplifique con lujo de detalles cómo debe realizarse la auto-observación y remarcar la importancia de la misma, ya que algunos pacientes pueden, además de no haber entendido bien, no encontrarle sentido a un registro riguroso.

La siguiente fase del proceso es otra entrevista en donde el terapeuta ya posee tres fuentes de datos que son la entrevista inicial, la entrevista específica y la autoevaluación. En esta fase, se es mucho más preciso y microanalítico para así detectar factores muy específicos (Riso, 1988).

Por otro lado, los cuestionarios de auto reporte se utilizan como una fuente de información adicional, para así confirmar o refutar los datos planteados de la persona evaluada. Su uso puede ser tanto en el área clínica como entrevista estructurada, o en la investigación para categorizar a los sujetos en una habilidad requerida. Dichos cuestionarios no pueden ser considerados como suficientemente válidos, ya que no cuentan con los requisitos psicométricos necesarios (Beck & Heimberg, 1983).

Entre estos cuestionarios que evalúan la Asertividad, se encuentra la escala modificada del Rathus, en la cual se indagan conductas de oposición; y el cuestionario de expresión de afecto (CEA) la cual evalúa el área de afecto. Dichos cuestionarios son los menos utilizados, ya que el role-play ofrece otras ventajas.

El role-play es una herramienta utilizada para la medición de las Habilidades sociales, esta consiste en simular situaciones que el sujeto experimenta en su vida cotidiana dejando de lado los problemas económicos y éticos de su contexto. Su objetivo era observar la capacidad

de improvisación del sujeto frente a situaciones conocidas y relativamente frecuentes. Esta herramienta fue la más utilizada respecto a la evaluación y la intervención de las habilidades sociales, sin embargo, se desconocían aspectos de su uso y construcción, como su validez externa (Bellack, como se citó en Riso, 1988).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación que se realizó corresponde a un enfoque cuantitativo al permitir examinar los datos de manera numérica. Es de este tipo ya que se pretendió analizar la prueba ADCA-1 en estudiantes adolescentes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín, mediante pruebas estadísticas paramétricas. El tipo de investigación es descriptivo ya que su finalidad es describir las características de lo estudiado, los factores, el estado, los procedimientos utilizados y los hechos observados que están presentes en la investigación. (Lerma, 2009).

#### 3.2 Variables del estudio

Sociodemográficas: Sexo, edad, grado

De análisis: Asertividad: Autoasertividad y Heteroasertividad

*Tabla 4. Variables del Estudio. Fuente: elaboración propia.*

Variable	Categoría	Indicadores
Sexo	Demográfica	Género de los participantes (Hombre y mujer)
Edad	Demográfica	Tiempo de vida transcurrido en años
Grado	Demográfica	Nivel educativo en curso
Autoasertividad	De análisis	Grado de respeto hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios
Heteroasertividad	De análisis	Grado y consideración hacia sentimientos, ideas y comportamientos de los demás.

### **3.3 Población y muestra**

La población de referencia son los estudiantes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín, con un rango de edad entre los 14 y 17 años, de sexo femenino y masculino.

Se utilizó un muestreo por conveniencia, no probabilístico. Los participantes fueron seleccionados de acuerdo a su disposición y la de la institución para participar en el estudio. Participaron 169 estudiantes que cumplían los requisitos para el estudio, de los cuales hubo una participación de 97 hombres y 72 mujeres, distribuidos en los grados de octavo a undécimo grado.

### **3.4 Criterios de inclusión y de exclusión**

#### **3.4.1 Criterios de inclusión**

Estudiantes que cumpliendo los criterios establecidos se encontraban presentes en el colegio el día de la aplicación de la prueba y mostraron disposición y disponibilidad para participar.

#### **3.4.2 Criterios de exclusión**

No se incluirán alumnos que tengan alguna discapacidad cognitiva que impidan la realización efectiva de la prueba.

### **3.5 Instrumento**

La prueba utilizada para este estudio fue el Autoinforme de conducta Asertiva (ADCA-1) diseñado por García y Magaz (2012) con la intención de evaluar la Autoasertividad y la Heteroasertividad de diferentes poblaciones. La aplicación puede ser individual o colectiva,

tiene una duración entre los 10 y 15 minutos aproximadamente; su nivel de aplicación va desde los 12 años de edad en adelante (García, Magaz, 2011, p. 16).

Está compuesta de 35 ítems de los cuales 20 evalúan la variable Autoasertividad, o grado en que una persona se respeta a sí misma: sus propias ideas, sentimientos y comportamientos, y 15 evalúan Hetero- Asertividad o grado en que una persona respeta a los demás: sus opiniones, sentimientos y comportamientos. Consta de cuatro opciones de respuesta que son: Nunca o Casi Nunca, A Veces, A Menudo y Siempre o Casi Siempre (García & Magaz, 2011).

El instrumento cuenta con confiabilidad a través del método test-retest, ya que los resultados obtenidos en el coeficiente de correlación de Pearson fueron, en Auto-Asertividad: 0.90 y en Heteroasertividad: 0.85. En cuanto al coeficiente de consistencia interna de cada subescala se obtuvo en Auto-Asertividad 0.91 y Heteroasertividad 0.82 y un nivel de correlación entre ambas subescalas de 0.58 (García & Magaz, 2011).

Para el propósito de esta investigación, se utilizó la prueba ADCA-1 estandarizada para la población de España y así observar de acuerdo a la aplicación de la prueba piloto, si los resultados arrojan una adecuada consistencia interna y una validez en los estudiantes de una Institución educativa de la ciudad de Medellín.

### **3.6 Procedimiento**

El primer paso fue establecer contacto con un delegado de la Institución Educativa de la ciudad de Medellín para solicitar la autorización y obtener el permiso con el rector para la aplicación de la prueba ADCA-1, seguidamente, se solicitó un aval Institucional al colegio para proseguir con la aplicación.

Posteriormente, se realizó una segunda visita en la cual se pidió la autorización de la coordinadora académica y de los respectivos profesores para realizar la aplicación. Luego se

habló con los estudiantes, quienes, al ser menores de edad, necesitaron la autorización de sus padres, los cuales firmaron un consentimiento informado y al tener la aprobación, los estudiantes firmaron un asentimiento informado en el que se les explicó todo lo relacionado con la prueba, la intención del estudio y la finalidad que se tenía para la investigación, asimismo de las consideraciones éticas de este. Se recogieron los permisos respectivos y luego se procedió a recolectar los datos de la siguiente manera: 1) Se realizó la presentación de la investigación al curso con la finalidad de aclarar dudas. 2) Se entregaron las pruebas, y se explicaron las instrucciones básicas. 3) Se recogió la prueba a medida que los estudiantes la terminaban con un tiempo aproximado de 20 minutos. 4) Se organizaron las pruebas por grados para proceder con la calificación de las pruebas y se obtuvieron los resultados necesarios.

### **3.7 Consideraciones éticas de la investigación**

Dentro de las consideraciones éticas para este estudio se encuentran las siguientes:

**Secreto Profesional:** la investigación garantiza el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además el respeto por el derecho a la privacidad. Los investigadores se comprometen a no informar en su publicación ninguno de los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.

**Derecho a la no-participación:** los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo consideren.

**Derecho a la información:** los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de

datos y la proyección y/o socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente. Más no se realizará devolución individual.

Remuneración: los fines de la presente investigación son eminentemente formativos, académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.

Divulgación: la devolución de los resultados será presentada (por escrito u oralmente) a las instituciones participantes para que sean conocidos por la comunidad. Los resultados de la investigación serán divulgados al interior de la Universidad de Antioquia y posiblemente en publicaciones. No obstante en estos procesos el secreto profesional se mantendrá sin que se pudiera dar lugar al reconocimiento de la identidad.

Acompañamiento: los investigadores contarán con el acompañamiento permanente del grupo de docentes del nivel en las diferentes etapas del proceso de investigación, quienes brindarán la asesoría teórica, metodológica y ética pertinente para la realización del trabajo.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Descripción de resultados

#### 4.1.1 Análisis de frecuencias

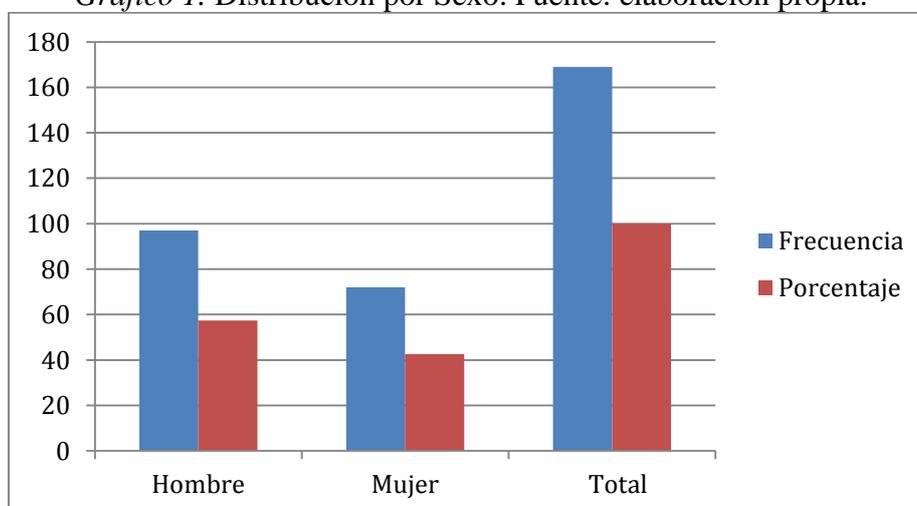
El total de participantes en el estudio fue de 169 estudiantes de los grados octavo hasta undécimo en una institución educativa de la ciudad de Medellín.

El total de participantes en el estudio fueron distribuidos así: 97 estudiantes de sexo masculino equivalente a un porcentaje del 57,4% y 72 estudiantes de sexo femenino equivalente a un porcentaje del 42,6% (ver tabla 5).

Tabla 5. Distribución por sexo. Fuente: elaboración propia.

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 Hombre	97	57,4	57,4	57,4
	2 Mujer	72	42,6	42,6	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

Gráfico 1. Distribución por Sexo. Fuente: elaboración propia.

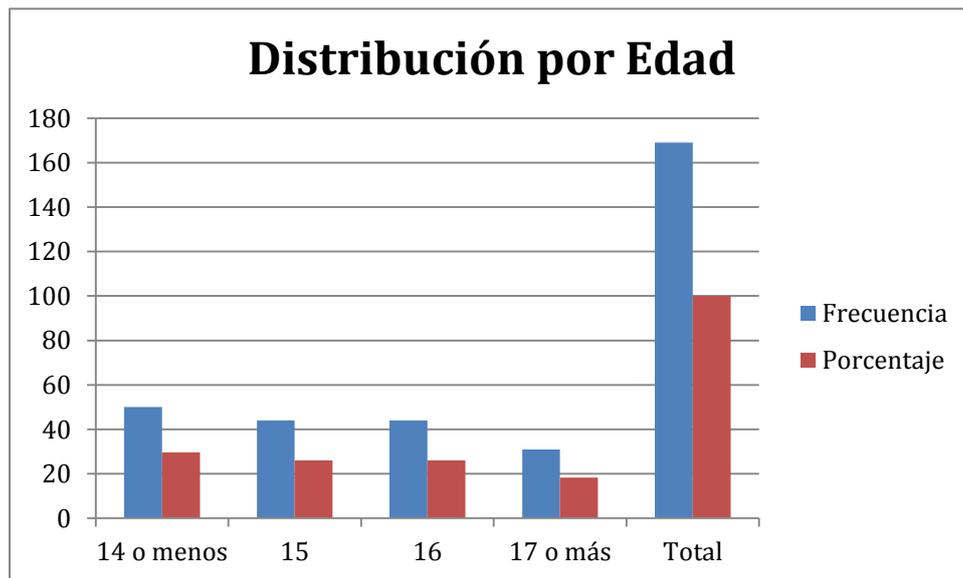


Se utilizó un rango de edad entre los 14 y 17 años; los estudiantes de 14 años fueron 50 equivalente al 29,6% de la población, los estudiantes de 15 años y 16 años fueron 44 respectivamente, equivalentes al 26,0% cada uno, y los participantes de 17 años fueron 31, equivalentes al 18,3% de la población total (ver tabla 6).

*Tabla 6.* Distribución por edad. Fuente: elaboración propia.

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14 o menos	50	29,6	29,6	29,6
	15	44	26,0	26,0	55,6
	16	44	26,0	26,0	81,7
	17 o más	31	18,3	18,3	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

*Gráfico 2.* Distribución por Edad. Fuente: elaboración propia.



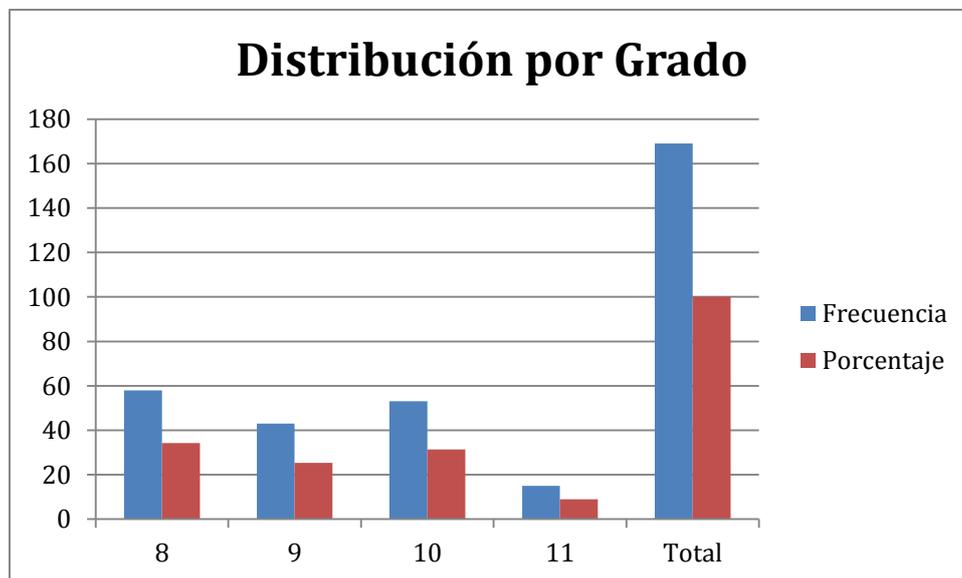
Los participantes de cada grado fueron los siguientes: del grado octavo participaron 58 estudiantes que equivale a un 34,3% de la población, del grado noveno participaron 43 estudiantes que equivalente a un 25,4%, en el grado décimo participaron 53 estudiantes que

equivale al 31,4 de la población y del grado undécimo, participaron 15 estudiantes con un porcentaje del 8,9 de la población total (ver tabla 7).

*Tabla 7.* Distribución por grado. Fuente: elaboración propia.

	Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8	58	34,3	34,3	34,3
	9	43	25,4	25,4	59,8
	10	53	31,4	31,4	91,1
	11	15	8,9	8,9	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

*Gráfico 3.* Distribución por Grado. Fuente: elaboración propia.



#### 4.1.2 Análisis de fiabilidad

Para el análisis de fiabilidad de la prueba en la variable Autoasertividad, se recurrió inicialmente a la valoración del coeficiente de alfa de Cronbach, que resultó de ,832, lo que indica un nivel de confiabilidad adecuado (ver tabla 8). Luego se hizo un análisis por mitades

para definir la consistencia interna de la prueba y se observó que en el alfa de Cronbach parte 1 se obtuvo una fiabilidad de ,736 y en la parte 2, de ,707, con una correlación de ,677, reflejando un nivel aceptable de consistencia interna. Al analizarse la fiabilidad con el coeficiente de Spearman Brown, de ,807, y de dos mitades de Gutman, de ,807, se observa una adecuada consistencia interna de la prueba (ver tabla 9.)

*Tabla 8.* Fiabilidad Autoasertividad. Fuente: elaboración propia.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,832	20

*Tabla 9.* Estadísticas de fiabilidad por mitades Autoasertividad. Fuente: elaboración propia.

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,736
		N de elementos	10
	Parte 2	Valor	,707
		N de elementos	10
	N total de elementos		20
Correlación entre formularios			,677
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,807
	Longitud desigual		,807
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,807

Para el análisis de fiabilidad de la prueba en la variable Heteroasertividad, se recurrió inicialmente a la valoración del coeficiente de Alfa de Cronbach, que resultó de ,801, lo que indica un nivel de confiabilidad adecuado (ver tabla 10). Posteriormente, se realizó un

análisis por mitades para definir la consistencia interna de la prueba y se observó que en el Alfa de Cronbach parte 1 se obtuvo una fiabilidad de ,714 y en la parte 2, de ,636, con una correlación de ,631, reflejando un nivel aceptable de consistencia interna. Al analizarse la fiabilidad con el coeficiente de Spearman Brown, de ,774, y de dos mitades de Gutman, de ,769, se observa una adecuada consistencia interna de la prueba (ver tabla 11).

*Tabla 10.* Fiabilidad Heteroasertividad. Fuente: elaboración propia.

Alfa de Cronbach	N de Elementos
,801	15

*Tabla 11.* Estadísticas de fiabilidad por mitades Heteroasertividad. Fuente: elaboración propia.

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,714
		N de elementos	8
	Parte 2	Valor	,636
		N de elementos	7
		N total de elementos	15
Correlación entre formularios			,631
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,774
	Longitud desigual		,775
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,769

### 4.1.3 Análisis descriptivos

Los datos obtenidos referidos a las medidas de dispersión de la prueba fueron los siguientes: En la variable de Autoasertividad se obtuvo una media de 58,46 y una desviación estándar de 9,96. Esto permite indicar que el límite inferior corresponde a 48,5 y el límite superior a 68,42, lo que define el rango medio para el análisis de los datos. En la variable Heteroasertividad, se obtuvo una media de 41,28 y una desviación estándar de 7,93. El límite inferior es de 33,35 y el límite superior es 49,21, representado el rango medio para el análisis de los datos (ver tabla 12).

*Tabla 12.* Estadísticos descriptivos. Fuente: elaboración propia.

	N	Media	Desviación estándar
Total Autoasertividad	169	58,46	9,965
Total Heteroasertividad	169	41,28	7,933
N válido (por lista)	169		

### 4.1.4 Comparación de medias

Para este estudio se contó con 50 estudiantes de 14 años de edad, 44 estudiantes de 15 y 16 años de edad respectivamente y 31 estudiantes de 17 años de edad.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba, se observa que los estudiantes de 14 años de edad tienen una media de 60,06 y una desviación estándar de 10,300 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 42,92 y una desviación estándar de 7,602 en la variable Heteroasertividad.

Los participantes de 15 años de edad obtuvieron una media de 59,09 y una desviación estándar de 8,509 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 42,23 y una desviación estándar de 7,038 en la variable Heteroasertividad.

Los estudiantes de 16 años de edad obtuvieron una media de 56,59 y una desviación estándar de 10,495 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 38,80 y una desviación estándar de 9,034 en la variable Heteroasertividad.

Finalmente, los estudiantes de 17 años de edad puntuaron una media de 57,65 y una desviación estándar de 10,512 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 41,28 y una desviación estándar de 7,933 en la variable Heteroasertividad.

Así bien, podemos concluir que los estudiantes de 14 años de edad cuentan con una mayor Autoasertividad y los estudiantes de 16 años de edad, son los menos Autosertivos. Así mismo, los estudiantes de 14 años de edad tienen una mayor Heteroasertividad y los estudiantes de 16 años son los menos Heteroasertivos (ver tabla 13).

*Tabla 13.* Resultados por edad. Fuente: elaboración propia.

Edad		Total Auto	Total Hetero
14	Media	60,06	42,92
	N	50	50
	Desviación estándar	10,300	7,602
15	Media	59,09	42,23
	N	44	44
	Desviación estándar	8,509	7,038
16	Media	56,59	38,80
	N	44	44
	Desviación estándar	10,495	9,034
17	Media	57,65	40,81
	N	31	31
	Desviación estándar	10,512	7,418
Total	Media	58,46	41,28
	N	169	169
	Desviación estándar	9,965	7,933

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba, se observa que el sexo masculino tiene una media de 59,90 en la variable de Autoasertividad con una desviación estándar de 10,031 y el sexo femenino tiene una media de 56,53 con una desviación estándar de 9,609, por lo anterior se puede concluir que, en cuanto a esta variable, los hombres cuentan con una mayor Autoasertividad que las mujeres.

En cuanto a los resultados obtenidos en la variable de Heteroasertividad, la media en el sexo masculino es de 42,59 con una desviación estándar de 8,203 y la media en el sexo femenino es de 39,51 con una desviación estándar de 7,242, por lo que se determina que, en estos resultados, los hombres cuentan con una mayor Heteroasertividad que las mujeres (ver tabla 14).

*Tabla 14.* Resultados por sexo. Fuente: elaboración propia.

Sexo		Total Auto	Total Hetero
1	Media	59,90	42,59
	N	97	97
	Desviación estándar	10,031	8,203
2	Media	56,53	39,51
	N	72	72
	Desviación estándar	9,609	7,242
Total	Media	58,46	41,28
	N	169	169
	Desviación estándar	9,965	7,933

Se puede observar que los 58 participantes del grado octavo tienen una media de 61,02 y una desviación estándar de 9,147 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 43,14 y una desviación estándar de 7,198 en la variable Heteroasertividad.

Los 43 participantes del grado noveno tienen una media de 55,21 y una desviación estándar de 9,541 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 40,16 y una desviación estándar de 9,253 en la variable Heteroasertividad.

53 estudiantes del grado décimo tienen una media de 58,38 y una desviación estándar de 10,495 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 38,80 y una desviación estándar de 9,034 en la variable Heteroasertividad.

Finalmente, 15 estudiantes del grado undécimo puntuaron una media de 58,20 y una desviación estándar de 10,220 en la variable de Autoasertividad y cuentan con una media de 39,33 y una desviación estándar de 8,372 en la variable Heteroasertividad.

Podemos concluir entonces que los participantes de octavo grado cuentan con una mayor Autoasertividad y los estudiantes de undécimo grado, son los menos Autosertivos. Así también, los estudiantes de octavo grado tienen una mayor Heteroasertividad y los estudiantes de undécimo grado son los menos Heteroasertivos (ver tabla 15).

*Tabla 15. Resultados por grado. Fuente: elaboración propia.*

Grado		Total Auto	Total Hetero
8	Media	61,02	43,14
	N	58	58
	Desviación estándar	9,147	7,198
9	Media	55,21	40,16
	N	43	43
	Desviación estándar	9,541	9,253
10	Media	58,38	40,70
	N	53	53
	Desviación estándar	10,556	7,226
11	Media	58,20	39,33
	N	15	15
	Desviación estándar	10,220	8,372
Total	Media	58,46	41,28
	N	169	169
	Desviación estándar	9,965	7,933

## 4.2 Discusión

Este estudio tuvo como objetivo realizar la aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en una Institución educativa de la ciudad de Medellín, la cual evalúa la Asertividad subdividida en dos áreas, Autoasertividad y Heteroasertividad, determinando así, si esta era pertinente o no para ser aplicada en dicha ciudad, de esta manera, se determinó que la prueba fue confiable y contó con una adecuada consistencia interna; adicionalmente, se realizó un rastreo bibliográfico de diferentes estudios donde se evaluó la asertividad, con la finalidad de realizar diferentes comparaciones respecto a los resultados y, de los cuales se obtuvieron hallazgos similares a la aplicación piloto de la prueba.

Uno de los estudios a comparar fue el del Manual Auto Informe de Conducta Asertiva (ADCA-1), el cual se elaboró por Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago en el año 1992, España, los coeficientes de correlación test-retest fueron, en Auto-Asertividad: 0,90 y en Hetero-Asertividad: 0,85. En cuanto al coeficiente de consistencia interna de cada subescala se obtuvo en Auto-Asertividad 0,91 y Hetero-Asertividad 0,82 y un nivel de correlación entre ambas subescalas de 0,58. (García & Magaz, 2011).

Otro estudio fue el realizado en la localidad de Trujillo, Distrito de Marcabalito por Verónica Maribel García Benites sobre las propiedades psicométricas de conducta Asertiva en adolescentes de educación secundaria, contando con una muestra de 309 alumnos siendo 172 hombres y 137 mujeres, con un rango de edad entre los 12 y 18 años. Se determinó una validez de constructo entre 0,291 y 0,478, siendo este el puntaje para la Autoasertividad y para la Heteroasertividad se obtuvo un puntaje de 0,274 y de 0,491. Se contó con una correlación significativa de 0,568 y con una confiabilidad para Autoasertividad de 0,773 y para Heteroasertividad de 0,752. (García, 2014).

En esta misma medida, Castillo (2013) en el análisis de la variable Auto-Asertividad obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,775 y en Heteroasertividad de 0,753; así

mismo Loyola (2012) analizando dichas variables obtuvo un valor de 0.745 en Auto-Asertividad y en Heteroasertividad de 0,724; al igual que García (2012) obtuvo un alfa de Cronbach en Auto-Asertividad 0.782 y en Heteroasertividad 0,793.

Respecto a la consistencia interna puntuada en los diferentes estudios, se observan resultados semejantes y se encuentran en un nivel adecuado para su implementación; según Campo & Oviedo, 2008, cuando explican que la consistencia interna de una escala se considera aceptable cuando se encuentra entre 0,70 y 0,90. Se puede decir entonces que el estudio arrojó resultados con un nivel de confiabilidad adecuado, y un nivel aceptable de consistencia interna en las variables de Auto-Asertividad 0,832 y de Heteroasertividad 0,801. Además, se puede concluir que la prueba ADCA-1 es consistente y confiable, ya que los valores encontrados tanto en el estudio y en estudios similares han superado el 0.75. (Hernández et al., 2010).

Al comparar otros resultados obtenidos de estos estudios, en el Manual Auto Informe de Conducta Asertiva, la puntuación de la media en la población adolescente, fue en Autoasertividad de 59,8 y en Heteroasertividad de 40,2. Respecto al sexo, en Autoasertividad, los hombres obtuvieron una media de 59,9 y las mujeres 59,7; en cuanto a la Heteroasertividad, los hombres puntuaron una media de 39,8 y las mujeres 40,7. Con relación a la edad, los adolescentes con un rango entre los 14 y 18 años, puntuaron en Autoasertividad una media de 39,82 y en Heteroasertividad una media de 100,17. (García & Magaz, 2011).

En cuanto a los resultados obtenidos de las medias, en el estudio realizado en la localidad de Trujillo, distrito de Marcabalito, los estudiantes de 12 y 13 años de edad obtuvieron un puntaje de 51,79; los de 14 años 57,5; los de 15 años 55,84; los de 16 años 56,89; los de 17 años 57,13 y los de 18 años 59,56; esto en cuanto a la Autoasertividad. Respecto a la Heteroasertividad, la media obtenida fue, en estudiantes de 12 y 13 años de 39,79; los de 14

años de 42; los de 15 años 40,25; los de 16 años 40,93; los de 17 años 40,60 y los de 18 años 43,24. (García, 2014).

En un estudio realizado por Cueva, 2014, respecto al género, en la escala de asertividad, las mujeres obtuvieron una media de 55,5 y los hombres una media de 52,2; en la escala de asertividad indirecta, las mujeres puntuaron una media de 36,32 y los hombres puntuaron una media de 40,28; en cuanto a la no asertividad, los puntajes de la media obtenidos en el género masculino fue de 42,17 y en el género femenino de 41,12. Se puede observar una diferencia significativa entre hombres y mujeres en la escala de asertividad indirecta, por el contrario, la escala de no asertividad no arroja diferencia significativa en los resultados. Además, se concluye que las mujeres tienen una mayor puntuación promedio que los hombres, siendo así hombres 135,87 y mujeres 178,05.

Al observar los resultados anteriormente mencionados, se puede identificar que los puntajes obtenidos en la media de la variable de Autoasertividad y Heteroasertividad respecto a la aplicación de la prueba piloto del ADCA-1 (Heteroasertividad:41,28 y Autoasertividad: 58,46) y el manual del ADCA-1 (Heteroasertividad:40,2 y Autoasertividad: 59,8) arrojan resultados muy similares, ya que en general, la población evaluada es más Autoasertiva que Heteroasertiva tanto en hombres como en mujeres, es decir, hacen valer más sus propios derechos que los de los demás. Respecto al género en ambos estudios, se puede observar que los hombres tuvieron una mayor puntuación en Autoasertividad que las mujeres, por el contrario, en la variable de Heteroasertividad, los estudios difieren.

En cuanto al estudio de la aplicación piloto y el de Cueva, los resultados difieren ya que en el primer estudio los hombres tienen una mayor puntuación en Asertividad (Autoasertividad y Heteroasertividad), mientras que en el segundo estudio, las mujeres tienen una mayor puntuación en la misma.

Haciendo una comparación respecto a la edad, se puede observar que en el estudio realizado por Garcia, 2014, los estudiantes de 18 años puntuaron una mayor Autoasertividad y Heteroasertividad, y los estudiantes de 12 y 13 años puntuaron una menor Autoasertividad y Heteroasertividad; a diferencia de los resultados obtenidos en la aplicación piloto de la prueba, los estudiantes de 14 años son los más Auto y Heteroasertivos y los de 16 años son los menos Auto y Heteroasertivos.

## CONCLUSIONES

El estudio de la aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en estudiantes adolescentes de una institución educativa de la ciudad de Medellín arrojó resultados psicométricos con un nivel de confiabilidad adecuado y un nivel aceptable de consistencia interna lo que permite concluir que dicha prueba es pertinente para su aplicación en población colombiana adolescente y para su estandarización, dando paso a la realización de estudios de esta temática, ya que son escasos en este contexto.

Al identificar los resultados de acuerdo al género, se observó que los hombres tienen un mayor nivel de Autoasertividad y de Heteroasertividad que las mujeres, lo que indica que el género masculino en este estudio, tiende a aceptar en mayor medida que las mujeres, las conductas y sentimientos de sí mismos y de los demás.

De acuerdo a los resultados obtenidos respecto a la edad de la población participante, se observó que los estudiantes de 14 años de edad cuentan con la mayor puntuación en Autoasertividad y Heteroasertividad, mientras que los estudiantes de 16 años de edad, cuentan con la menor puntuación en Autoasertividad y Heteroasertividad, es decir, los alumnos de 14 años tienden a hacer valer más sus propios derechos y los de los demás; como también, tienen un mayor grado de respeto por sí mismos y por los otros, a diferencia de los estudiantes de 16 años.

Teniendo en cuenta la población utilizada para la aplicación piloto de la prueba ADCA-1, se puede concluir que los estudiantes de octavo grado de esta institución cuentan con una mayor Autoasertividad y Heteroasertividad; los estudiantes de noveno grado, son los menos Autoasertivos y los de undécimo grado son los menos Heteroasertivos, sin embargo, se evidencia que no se debe hacer una correlación entre edad y grado, ya que la población de cada grado es heterogénea en cuanto a la edad.

## **RECOMENDACIONES**

Realizar una estandarización de la prueba ADCA-1 en la población colombiana, ya que, mediante la aplicación piloto realizada en una institución educativa de la ciudad de Medellín, se demostró contar con los criterios adecuados de confiabilidad y consistencia interna que lo muestran como una prueba adecuada para su aplicación en población de estudiantes adolescentes de la ciudad de Medellín.

Dado que el Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1), solo cuenta con baremos de población Española, este estudio realizado en una institución educativa de la ciudad de Medellín, puede ser la apertura para lograr criterios de baremación a nivel de Colombia.

Es pertinente realizar investigaciones respecto a la Asertividad en población de estudiantes adolescentes de otras regiones del país, así mismo, profundizar en las propiedades psicométricas de la prueba ADCA-1, y de esta manera generalizar los resultados para la población colombiana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (1978). *Your Perfect Right: A guide to Assertive Behavior*. California: Impact Publishers.
- Alberti, E. & Emmons, L. (1990). *Viviendo con autoestima: Como Fortalecer con Asertividad lo Mejor de tu Persona*. México: Pax México.
- Alberti, R.E., Emmons, M.L., Fodor, I.G., Galassi, J.P., Galassi, M.D., Garnerr, L., Jakulbowski, P. & Wolfe, J.L. (1977). *A statement of "principles for ethical practice of assertive behavior training"*. In R.E. Alberti (ed), *Assertiveness: innovations, aplicaciones, Issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B. & Rojas, R.M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29-36.
- 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. *Av.psicol*, 24(2).
- Beck, J.G. & Heimberg, R.G. (1983). Self-Report assessment of assertive behavior. *Behavior Modification*, 7, 451-487.
- Betina, A. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182
- Brown, S. & Brown, L. (1980). Trends in assertion training research and practice. An content analysis of the published literature. *Journal of clinical psychology*, 36, 265-269.
- Caballo, V. (1983). Asertividad, dimensiones y definiciones. *Estudios de psicología*, (13).
- Caballo, V. (1987). *Teoría, Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V.E. & Buela, G. (1988). Factor analyzing the College Self-Expression Scale with a Spanish population. *Psychological Reports*, 63, 503-507.

- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales* (6ta edición). Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M., Olivares, J. & Toledo, R. (2014). Evaluación de las habilidades sociales: estructura factorial y otras propiedades psicométricas de cuatro medidas de autoinforme. *Psicología Conductual*, 22(3), 375-399.
- Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M., Olivares, J. & Toledo, R. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology*, 22(3), 401-422.
- Cabrera, G., González, J., Vargas, L. & Franco, L. (2012). Conducta antisocial y delictiva en adolescentes de un centro de reclusión en el Quindío, período 2008-2010. *Psicogente*, 15(27), 168-177.
- Campo, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna2. *Salud pública*, 10(5), 831-839.
- Cándido, J., Méndez, F., Hidalgo, M., Rosa, A. & Estévez, C. (2013). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria, revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9(2), 71-87.
- Castillo, P. (2011). *Problemas paternos filiales como mantenedores de conductas no asertivas en los adolescentes estudiantes del primer año de electromecánica del colegio técnico popular Leonardo Murialdo de la ciudad de Ambato*. (Tesis inédita). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Castillo, P. (2013). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Asertividad en Adolescentes de la ciudad de Tumbes*. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

- Cohen, R., Castañeda, M. & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- Combs, M.L. & Slaby, D.A. (1977). *Social skills training with children*. En Lahey, B.B. L & Kazdin, A.E. (Eds). *Advances in clinical psychology*. New York: Plenum Press.
- Conger, J. J. & Petersen, A.C. (1984). *Adolescence and youth: Psychological development in a changing world* (3rd edition). New York: Harper & Row.
- Cueva, S. (2014). *Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de la ciudad de Cajamarca*. (Tesis para Licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Del Bosque, A. & Aragón, L. (2008). Nivel de adaptación en adolescentes Mexicanos. *Interamerican Journal of psychology*, 42, 287-297.
- Dongil, E. & Cano, A. (2014). *Habilidades sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Recuperado de [http://www.bemocion.mscbs.gob.es/gl/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia\\_habilidades\\_sociales.pdf](http://www.bemocion.mscbs.gob.es/gl/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fernández, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Florenzano, R., Valdés, M., Cáceres E., Santander, S., Aspillaga C. & Musalem, C. (2011). Relación entre ideación suicida y estilos parentales en un grupo de adolescentes chilenos. *Revista Médica de Chile*, 139, 1529-1533.
- Flores, M. & Díaz-Loving, R. (2004). *Manual de la Escala multidimensional de Asertividad*. México: El Manual Moderno.
- Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista UADY*, 221.

- Gaeta, M. & Galvanovskis, A. (2011). Propensión a conductas antisociales y delictivas en adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 47-54.
- Galassi, J.P., DeLo, J.S., Galassi, M. D. & Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: a measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165-171.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- García, E. & Magaz, A. (1992). *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales (adcas)*. Editorial Albor-Cohs.
- García, E. & Magaz, A. (2011). *ADCA-I Autoinforme de Conducta Asertiva Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Manual de Referencia. Madrid: Albor – COHS.
- García, T. (2012). *Propiedades Psicométricas del Autoinforme de Conducta Asertiva en Adolescentes de Secundaria* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- García, V. (2014). Propiedades Psicométricas del Autoinforme de Conducta Asertiva en Adolescentes de Secundaria. *Rev. Psico.*, 3(1), 34-57.
- Garrido, E., Ortega, N., Escobar, J. & García, R. (2010). Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. *Revista científica electrónica de psicología*, 9.
- Güell, M. & Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: paidós.
- Havighurst, J. Robert. & colaboradores. (1962). *La sociedad y la educación en américa latina*. Eudeba, Buenos Aires.
- Kiecolt, J. & McGrath, E. (1979). Social desirability responding in the measurement of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 640-642.

- Lacunza, A.B. & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Lacunza, A. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, XII(23), 159-182.
- 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).
- Lerma, D. (2009). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Ley 1090 de 2006. Diario oficial No. 46.383 del 6 de septiembre de 2006. Recuperado de <http://www.colpsic.org.co/quienes-somos/ley-1090-de-2006/182>.
- Libet, J.M. & Lewinsohn, P.M. (1973). Concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Llacuna, J. & Pujol, L. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales España. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp\\_667.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_667.pdf)
- Lorr, M., More, W.W., & Mansueto, C.S. (1981). The structure of assertiveness: A confirmatory study. *Behavior Research and Therapy*, 19, 153-156.
- Loyola, P. (2012). *Propiedades Psicométricas del Autoinforme de Conducta Asertiva ADCA – I en Adolescentes del Distrito de Huamachuco* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

- Mac Donald, M. (1978). Measuring assertion: A model and method. *Behavior therapy*, 9, 889-899.
- McFall, M.R. & Marston, A.R. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 313-323
- McNamara, J.R. & Delamater, R.J. (1984). The Assertion Inventory: Its relationship to social desirability and sensitivity to rejection. *Psychological Reports*, 55, 719- 724.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. & Kazdin, A.E. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children*. New York: Plenum Press. (Traducción al español: *Las habilidades sociales en la Infancia*. Barcelona: Martínez-Roca, 1987).
- Organización Mundial de la Salud, (sf). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. Recuperado de [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Pick, W. & Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa
- Prat, R. & Doval, E. (2003). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. En Lévy, J. y Varela, J. (Eds). *Construcción y análisis de escalas*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Rich, A. & Schroeder, H. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Rimm, D. & Masters, J. (1974). *Behavior therapy: Techniques and Empirical Findings*. New York: Academic Press.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo: aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín, Colombia: Ediciones Rayuela.
- Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodoméstico*. (Tesis inédita de Li-

cenciatura en Psicología). Universidad Femenina de México, México.

Rodríguez, E. & Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill

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). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Sanabria, A. & Uribe, A. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 203-221.

Secretaría General ICBF. (2010). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Archivo interno entidad emisora. Recuperado de

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion\\_icbf\\_1242\\_2010.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_1242_2010.htm)

Silva, F. & Martorell, M.C. (2001). *Batería de Socialización (BAS-3)*. Madrid: TEA.

Tantaleán, L. (2012). Efectos de un programa de asertividad en adolescentes de una institución educativa privada de Ventanilla – Callao. *Temát. psicol*, 8(1).

Tristán, A. & Pedraza, N. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1).

Uribe, A., Sanabria, A., Orcasita, L. & Castellanos, J. (2016). Conducta antisocial y delictiva en adolescentes y jóvenes colombianos. *Informes psicológicos*, 16(2), 103-119.

Van Hasselt, V.B., Hersen, M., Whitehill, M.B. & Bellack, A.S. (1979). Social skill assessment and training for children: An evaluative review. *Behavior research and therapy*, 17, 413-437.

Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R. & Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el caribe*, 31(2).

Villagrán, W. (2014). *Bienestar Psicológico y asertividad en el adolescente*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

Wilkinson, J. & Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.

Wolpe, J. (1958). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. España: Desclée de Brouwer.

Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.

Zavala, M., Valadez, M. & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338. Recuperado de [www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_271.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf)

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1: Consentimiento informado**

Aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en adolescentes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

Estamos invitando al estudiante del cual usted es acudiente, para participar en esta investigación que tiene como objetivo hacer una aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en adolescentes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín, que evalúa la habilidad de las personas para expresar reacciones asertivas referidas a las formas comunicativas adecuadas que permiten respetar los derechos de los otros y hacer respetar los derechos propios.

Esta investigación respeta las todas las leyes colombianas y presta especial atención a lo contenido en el Título IV, Capítulo I, Artículos 103, 104, 105 y 106 de la Constitución Política, en donde se definen las formas de participación democrática, lo que contempla la Resolución 8430 de 1993 en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud y el Código Deontológico y Bioético en Psicología dispuesto en la Ley 1090 de 2006, Cap. VI. Art. 47.

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo \_\_\_\_\_ como acudiente del estudiante \_\_\_\_\_, certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como veedor del proceso que se llevará a cabo con los estudiantes del grado undécimo seleccionados para hacer parte de la investigación de la presente investigación.

Se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

---

Acudiente delegado

CC

---

Daniela Cardona Ríos

CC

---

Carolina Arcila Correa

CC

## **ANEXO 2: Asentimiento**

Aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en adolescentes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

Te estamos invitado para participar en esta investigación que tiene como objetivo hacer una aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en adolescentes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín, que evalúa la habilidad de las personas para expresar reacciones asertivas referidas a las formas comunicativas adecuadas que permiten respetar los derechos de los otros y hacer respetar los derechos propios.

Esta investigación respeta las todas las leyes colombianas y presta especial atención a lo contenido en el Título IV, Capítulo I, Artículos 103, 104, 105 y 106 de la Constitución Política, en donde se definen las formas de participación democrática, lo que contempla la Resolución 8430 de 1993 en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud y el Código Deontológico y Bioético en Psicología dispuesto en la Ley 1090 de 2006, Cap. VI. Art. 47.

### **ASENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_ Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. Que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

---

Participante TI ( ) CC ( )

---

Daniela Cardona Ríos

---

Carolina Arcila Correa

### **ANEXO 3: Aval institucional**

Las estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia DANIELA CARDONA RÍOS y CAROLINA ARCILA CORREA están realizando la investigación titulada Aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en adolescentes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín, como requisito de trabajo de grado para optar a su título profesional. Debido a la cercanía con su institución y a que en ésta se encuentran matriculados estudiantes que cumplen con los criterios de inclusión de la población, hemos decidido solicitarles la autorización para aplicar el instrumento de estudio en los alumnos del grado octavo a undécimo.

La investigación tiene como objetivo hacer una aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en adolescentes de octavo a undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín, que evalúa la habilidad de las personas para expresar reacciones asertivas referidas a las formas comunicativas adecuadas que permiten respetar los derechos de los otros y hacer respetar los derechos propios.

Esta investigación respeta las todas las leyes colombianas y presta especial atención a lo contenido en el Título IV, Capítulo I, Artículos 103, 104, 105 y 106 de la Constitución Política, en donde se definen las formas de participación democrática, lo que contempla la Resolución 8430 de 1993 en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud y el Código Deontológico y Bioético en Psicología dispuesto en la Ley 1090 de 2006, Cap. VI. Art. 47.

La institución tendrá un informe global de los resultados, en el que se indicará el nivel de asertividad de sus estudiantes de manera global, lo que permitirá hacer un análisis de la información al interior del colegio, y poder desarrollar acciones de promoción, prevención e intervención al respecto.

## AVAIL INSTITUCIONAL

Luego de haber sido informado acerca de los propósitos, procedimientos, alcances y posibilidades de la investigación, yo \_\_\_\_\_ identificado con cédula de ciudadanía No \_\_\_\_\_ con el cargo de \_\_\_\_\_ en el Colegio \_\_\_\_\_, autorizo para que se aplique la prueba respectiva en la investigación “Aplicación piloto de la prueba ADCA-1 en adolescentes de undécimo grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín.” Se ha notificado además el compromiso de obtener información de devolución acerca de los datos encontrados, lo que permitirá desarrollar estrategias de prevención, promoción e intervención con respecto a la variable en estudio.

Gracias por su colaboración.

NOMBRE DEL RESPONSABLE INSTITUCIONAL

FIRMA

\_\_\_\_\_

NOMBRE INVESTIGADORES

FIRMA

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_