

Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey

Jorge Maluenda Albornoz^{*a}, Gracia Navarro Saldaña^b y Marcela Varas Contreras^c

Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Recibido: 14 abril 2016

Aceptado: 20 octubre 2016

RESUMEN. La presente investigación explora diferencias de sexo en asertividad medidas a través del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey variable considerada significativa para la formación transversal de profesionales. El objetivo es identificar diferencias de sexo en relación a asertividad en un grupo de estudiantes universitarios chilenos. Se realiza un muestreo por conveniencia, y a partir de ello, un estudio descriptivo de corte transversal. El análisis estadístico se desarrolla a partir de la prueba *t* de Student y U de Mann y Whitney. El análisis por dimensión muestra diferencias de sexo en tres dimensiones para la escala Grado de Incomodidad: “Manifestar Oposición”, “Rechazar Solicitudes” e “Involucrarse en Situaciones Agradables” ($p < 0.005$). Por su parte, la escala Probabilidad de Respuesta ofrece diferencias de sexo significativas para cuatro dimensiones: “Manifestar Oposición”, “Exponerse a Situaciones Desconocidas” y “Manejar Situaciones Incómodas” ($p < 0.005$), con puntajes mayores para las mujeres exceptuando en “Asumir Limitaciones Personales” donde hombres obtienen mayor puntaje. Se concluyen diferencias de sexo significativas en relación a asertividad para este grupo de estudiantes donde el rol de género ofrece una explicación para dichas diferencias.

PALABRAS CLAVE. Asertividad, Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, Diferencias de Sexo, Estudiantes Universitarios, Educación Superior.

Assertiveness: Differences of sex on Chilean university students measured by Gambrill & Richey's Inventory

ABSTRACT. The following research explores differences in assertiveness according to sex group, measured through the Gambrill & Richey's assertiveness inventory variable; considered significant for the transversal formation of professionals. The objective is to identify how different sex groups behave in relation to assertiveness in a group of Chilean college students. A convenience sampling is made and from it, a descriptive transversal study. The statistical analysis is done with the *t* Student and the U Mann Whitney tests. The analysis by dimensions show differences in both sexes in three dimensions of a Discomfort Degree scale: “Expressing Opposition”, “Denying Requests”, “Engaging in pleasant situations” ($p < 0.05$). Probability of Response scale shows significant differences in both sexes in four dimensions (“Expressing Opposition”, “Exposed to Unfamiliar Situations”, “Handling Uncomfortable Situations”; $p < 0.05$) with higher scores for women, except in “Accepting Personal Limitations”, where men obtain a higher score. Significant differences in the both sex groups are concluded in relation to assertiveness for this group of students where possibly the gender role explains such differences.

*Correspondencia: Jorge Maluenda Albornoz. Dirección: Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile. Correos electrónicos: Jorgemaluenda@udec.cl^a gnavarro@udec.cl^b mvaras@udec.cl^c

KEY WORDS. Assertiveness, Gambrill and Richey's Assertion Inventory, Sex differences, University students, Higher education.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el “ser competente” en términos profesionales es entendido como un fenómeno complejo que incorpora el conjunto de los conocimientos, las habilidades, los valores y los motivos desarrollados a partir de las propias potencialidades orientadas al desempeño profesional de manera eficiente, ética y con compromiso social (González y González, 2008).

Esta visión responde al paulatino proceso de transformación que se encuentra ocurriendo en la educación a nivel global donde se ha resignificado la “competencia profesional”. Ésta se encuentra transitando desde el simple manejo de conocimientos, hacia una visión integral que incorpora las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimentales involucradas en las conductas profesionales, donde el dominio profesional es entendido como el manejo de los conocimientos (saber), las habilidad en las técnicas requeridas (hacer) y la capacidad de desenvolverse (ser) (Calderón, 2012).

Su importancia se realza, sobretudoo, cuando una de las funciones más importantes de la educación superior consta de habilitar a los ciudadanos para el ejercicio de cargos y responsabilidades tanto en la administración pública y la empresa privada como en la sociedad (Martí, Marti-Vilar, y Almerich, 2014), razón por la que la formación de profesionales requiere un foco especial en la formación de competencias necesarias para el desarrollo interpersonal.

Desde esta concepción de la educación universitaria la Asertividad adquiere un rol indispensable en la formación de profesionales que sean capaces de interactuar con éxito en distintos contextos, ajustándose a los distintos interlocutores con los que se relaciona, generando relaciones interpersonales apropiadas y favorables para su desempeño y para su bienestar en el contexto laboral.

Por estas razones, la Asertividad es una habilidad requerida para establecer una adecuada comunicación con autoridades, pares y usuarios, además de ser una importante herramienta para mantener adecuadas relaciones interpersonales y cuidar los entornos de trabajo.

2. MARCO DE REFERENCIA

La Asertividad ha sido tradicionalmente entendida como una conducta (no un rasgo) orientada a la efectividad en el plano social, circunscrita en la relación persona-situación, la que debe ser entendida en un contexto cultural específico, y que, está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción (Alberti, 1977) dado que el individuo tiene la capacidad de actuar o no de esta forma.

Existen distintas aproximaciones para el término (Lazarus, 1973; Galassi, Delo, Galassi, y Bastien, 1974; Gambrill y Richey, 1975; Wolpe, 1977; Turner y Adams, 1977; Lorr, More y Mansueto, 1981) además de una falta de acuerdo hasta la fecha en una conceptualización definitiva que señale sus características y las dimensiones que la componen, sin perjuicio de que la mayoría de estas gira en torno a las propuestas de Lazarus (1973) y Wolpe (1977) (ver tabla 1). A pesar de ello, es posible establecer algunas dimensiones consensuadas por los distintos autores que son indispensables en cuanto a la comprensión y observación de este constructo.

Se observa común acuerdo entre estos autores en definir la Asertividad como la capacidad de un individuo de transmitir a otros y a sí mismo sus opiniones, creencias o sentimientos, sean estos positivos o negativos; su capacidad para desempeñar esta conducta de manera no agresiva ni pasiva; el grado de comodidad con la conducta (ansiedad); y el grado en que esta conducta es

efectiva o logra su cometido.

Entre las conductas típicamente asociadas a este constructo se encuentran el hacer y aceptar críticas, dar y recibir halagos, expresar las ideas, sentimientos y pensamientos personales, defender los derechos propios, reclamar un servicio, etc., respetando al mismo tiempo las ideas, intereses, sentimientos y derechos de las demás personas (Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

De este modo, la Asertividad implica que el individuo tiene derecho de expresarse, que es necesario también el respeto hacia el otro individuo, y que es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción (Cañón-Montañez y Rodríguez-Acelas, 2011). Además, parece ser que su valor fundamental se encuentra en mejorar la comunicación entre las personas y facilitar formas de llegar a acuerdos y compromisos cuando los opiniones y los intereses son opuestos (Naranjo, 2008).

Tabla 1. Elementos centrales para el constructo Asertividad.

Lazarus (1973)	Capacidad para decir no, pedir favores y hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos, iniciar, continuar y terminar conversaciones.
Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974)	Asertividad positiva (expresión de sentimientos positivos). Asertividad negativa (expresión de sentimientos negativos). Autonegación (excesiva ansiedad interpersonal).
Gambrill y Richey (1975)	Rechazo de peticiones, expresión de limitaciones personales, iniciación de contactos sociales, expresión de sentimientos positivos, manejo de críticas, diferir con los demás, aserción en situaciones de servicio, dar retroalimentación negativa.
Wolpe (1977)	Conducta asertiva positiva (Comendatoria). Conducta asertiva negativa (hostil).
Turner y Adams (1977)	Conducta de rechazo, Expresión de sentimientos positivos, Capacidad de adquirir la información solicitada.
Lorr, More y Mansueto, (1981)	Asertividad social (Iniciar y mantener interacciones sociales fácil y cómodamente). Defensa de los derechos (Capacidad para defender los derechos propios). Independencia (Disposición a resistir la presión individual o grupal). Liderazgo (Disposición para conducir, dirigir o influenciar a otros en relaciones interpersonales).

Elaboración basada en (Caballo, 1983).

Con todo, la Asertividad es entendida como una conducta que afirma, asegura y ratifica las opiniones propias en situaciones interpersonales y tiene como consecuencia producir y mantener autoreforzos sin utilizar conductas agresivas hacia otros (Casas-Anguera et al., 2014). Es entonces la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz, sin sentirse incómodo y respetando los derechos de los demás (Paterson y Rector, 2001).

Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974) agregan 3 aspectos indispensables a la hora de examinar la conducta para determinar su asertividad: el aspecto conductual, el personal y el situacional.

El primero se refiere al set de conductas que ejecuta el individuo como defender una posición, rechazar peticiones, hacer y recibir cumplidos, entre otros. El aspecto personal comprende las personas involucradas en la acción a observar: amigos, conocidos o desconocidos, familiares, hombres o mujeres, figuras de autoridad, entre otros. Por último, el aspecto situacional refiere a las situaciones en que tiene lugar la conducta.

Todos estos aspectos introducen variación en la ejecución de la conducta asertiva determinando diferencias importantes frente a distinta combinación de los mismos, siendo necesaria su consideración en la tentativa de establecer el grado de asertividad de una conducta o serie de conduc-

tas determinadas.

La Asertividad contribuiría al establecimiento y desarrollo de relaciones interpersonales efectivas, benéficas y satisfactorias con los demás (Paterson y Rector, 2001). Su carácter multidimensional se encuentra teóricamente y empíricamente asociada a diversos efectos.

Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974) observan que el individuo que mantiene una conducta asertiva suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales, manteniendo confianza en sí mismo y capacidad para influenciar y guiar a otros. De esta forma, una conducta más asertiva supone obtener más recompensas sociales (Rimm y Masters, 1974) manteniendo al individuo libre de ansiedad y haciéndolo más satisfecho en su vida (Salter, 1949).

Estos efectos permiten al individuo mantener la creencia de que su conducta puede producir los impactos deseados en el entorno (Jakubowski, 1977) lo que se traduce en mejor autoestima, mejores expectativas de autoeficacia y mayor control sobre su conducta.

La conducta asertiva implica un aprendizaje discriminativo entre conductas pasivas/agresivas y las realmente asertivas. Esto permite mantener autoreforzamientos sin utilizar conductas agresivas hacia otros (Casas-Anguera et al., 2014) agregando control sobre la propia conducta. Además, la conducta asertiva es incompatible con la conducta pasiva y agresiva por lo que, un aumento de la asertividad produce una inhibición de estas últimas.

Por el contrario, la falta de asertividad implica dificultades tanto para poner límites a otras personas y diferenciarse de ellas, como para expresar juicios discrepantes de manera independiente, y la expresión de los propios sentimientos y opiniones (Behar, Manzo y Casanova, 2006).

Todo esto repercute de manera negativa en la posibilidad de la persona para disfrutar de las relaciones y para cumplir sus metas personales pudiendo conducir de este modo al desarrollo de psicopatologías y al deterioro social y ocupacional (Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

Distintas investigaciones han observado relaciones entre asertividad y variables vinculadas con la educación. Se ha verificado que los programas de intervención que promueven el desarrollo de la asertividad tienden a mejorar habilidades asociadas al campo educativo (Naranjo, 2008; Shim y Ryan, 2005). También, se observa una relación directamente proporcional entre asertividad y autoestima en el contexto educativo (León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009).

Se aprecia su importancia en el desenvolvimiento escolar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007), además del valor de su dimensión afectiva como elemento motivador para la transmisión y apropiación de los conocimientos relacionados a la enfermería (Pardo, Santacruz, Ramos y Arango, 2010). Junto a ello, se ha observado la valoración positiva de la asertividad como competencia del capital humano requerida para desempeñarse en puestos de trabajo de los graduados de educación superior en Europa (Vila, 2005).

Ser un profesional asertivo otorga beneficios en el área personal, aumentando la autoestima, la seguridad personal, la autoimagen y el autoconcepto, como también en el área laboral, disminuyendo el número de situaciones estresantes e incrementando la eficacia, calidad y competencia de los cuidados y servicios que se prestan (Cabrera, Guil y Lax, 1998). Además, se aprecia una asociación importante entre la Asertividad y el desarrollo de las habilidades comunicativas, el control de impulsos y el manejo de emociones para el establecimiento que permitan establecer relaciones más satisfactorias (Velásquez, Arellanez y Martínez, 2012) tanto en el plano personal como el laboral.

Todas éstas son razones que fundamentan la importancia de desarrollar la Asertividad en el contexto de la educación superior ya que, como se ha comentado previamente, el profesional competente debe ser diestro en las habilidades interpersonales y comunicacionales que le permitan dar respuesta a la complejidad del contexto laboral y personal actuales.

Se han observado distintas asociaciones entre la asertividad y otras variables como el sexo. Domínguez, López y Álvarez (2015) señalan la existencia de evidencia incierta en relación a esta variable donde algunas investigaciones han encontrado mayor asertividad en mujeres y otras en hombres. Sin embargo, existen estudios más detallados que muestran diferencias en estudiantes universitarios (Furtado, Falcone y Clark, 2003; Del Prette et al., 2004; Lodoño y Valencia, 2008; Anguiano, Vega, Nava y Soria, 2009; Caballo et al., 2014; Navarro-Saldaña, Varas-Contreras, Maluenda-Albornoz y Arriagada-Pizarro, 2015).

Furtado, Falcone y Clark (2003) han encontrado diferencias de sexo donde las mujeres muestran un mayor grado de Asertividad que los hombres. Al contrario, Del Prette et al. (2004) encuentran diferencias de sexo donde los hombres muestran mejor "Afrontamiento y Asertividad". Un aspecto importante de este estudio es que estas diferencias varían según la localidad de la muestra utilizada, en este caso São Paulo y Rio de Janeiro, presumiblemente según sus autores, debido a diferencias culturales.

Al observar resultados previos en cuanto a diferencias de sexo por dimensiones específicas Lodoño y Valencia (2008) observan que las mujeres tienen una mayor capacidad para resistir la presión directa ejercida por pares.

Navarro et al. (2015) encontraron diferencias de sexo medidas con el inventario de Gambrill y Richey, donde lo que más incomoda a las mujeres es "manejar situaciones molestas", mientras que a los hombres les es más incómodo "iniciar interacciones".

Caballo et al. (2014) observan diferencias en cuanto a las puntuaciones totales del RAS y los factores "Hablar o actuar en público/Interaccionar con superiores", "Interaccionar con personas que me atraen" e "Interaccionar con desconocidos", donde los hombres son más habilidosos que las mujeres, mientras que, en el factor "Pedir disculpas/Reconocer errores propios" las mujeres muestran mayor habilidad. Anguiano, Vega, Nava y Soria, (2009) encontraron que las mujeres ejecutan con mayor facilidad que los hombres conductas como hablar en público, enfrentarse a superiores, expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto y expresión de preocupación por los demás, mientras que, hombres expresan con mayor facilidad que las mujeres su molestia frente a familiares.

Es importante considerar, para efectos del análisis de los resultados, las posibles diferencias culturales y etaria-ocupacionales de modo de conservar las interpretaciones en su justa medida. Las muestras utilizadas en las distintas investigaciones consideradas concuerdan en cuanto a rango etario-ocupacional (estudiantes universitarios) con los del presente estudio. Sin embargo, para la mayoría de ellas, el aspecto cultural puede transformarse en una importante variable interviniente para la comparación y generalización de los resultados.

El único caso que queda exento de este resguardo es el caso de la investigación realizada por Navarro-Saldaña, Varas-Contreras, Maluenda-Albornoz y Arriagada-Pizarro (2015) donde se concuerda en rango etario - ocupacional y contexto cultural. El aspecto de cuidado en esta investigación es el tamaño de la muestra, el que puede afectar la aparición de efectos esperados.

A raíz la discusión teórica presentada, esta investigación se propone como objetivo distinguir diferencias de sexo y por área disciplinar en relación a asertividad para este grupo de estudiantes. Para ello, se sugiere como hipótesis de trabajo la existencia de diferencias por sexo y por área dis-

ciplinar en relación a la variable asertividad para este grupo de estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

La muestra se conforma de un grupo de 766 estudiantes universitarios, quienes de forma voluntaria participan de la aplicación del instrumento. Ésta es recogida a partir de un muestreo intencional que incluyó estudiantes universitarios que accedieron voluntariamente a participar del estudio y que consideraron la incorporación de estudiantes de la máxima variedad de carreras de pregrado disponibles en la universidad.

Los estudiantes se distribuyen en un 50,1% de mujeres y un 49.9% de hombres cuyas edades fluctúan entre los 18 y los 26 años, con una media de 20,2 años y desviación estándar de 2,3 años. Estos cursan carreras pertenecientes a las áreas de estudio Físico-Matemática (35,2%), Social-Humanista (10,7%) y Químico-Biológica (54,0%).

Para acceder a los estudiantes, se utilizaron las Jefaturas de cada Carrera, solicitando la participación de estudiantes de pregrado, con variabilidad en cuanto a sexo, edad y año de carrera, además de considerar solo estudiantes chilenos.

3.2 Instrumento

Se utiliza el Inventario de asertividad de Gambrell y Richey, utilizando los datos obtenidos por Navarro-Saldaña, Varas-Contreras y Maluenda-Albornoz (2015) para población universitaria chilena (ver tablas 2 y 3).

Éste se encuentra conformado por dos Subescalas, Grado de Incomodidad (GI) y Probabilidad de Respuesta (PR) e incluye un total de 39 reactivos que plantean situaciones de interacción con extraños, amigos, compañeros de trabajo y personas íntimamente relacionadas. La Subescala GI hace referencia a la incomodidad o malestar subjetivo que el individuo experimentaría en la situación presentada mientras que, la Subescala PR se refiere a la probabilidad de que el individuo lleve a cabo esa conducta.

El modo de respuesta se organiza a través de una escala tipo likert desde 1 (“nada”) a 5 (“demasiado”), para señalar el grado de incomodidad o malestar subjetivo que experimentaría en distintas situaciones y luego, en una escala de 1 (“siempre lo haría”) a 5 (“nunca lo haría”), indicar la probabilidad de que la persona en cuestión lleve a cabo dicha conducta. Puntajes altos en cualquiera de estas escalas indican un menor grado de Asertividad y viceversa.

Tabla 2. Factores y reactivos para Sub-escala Grado de Incomodidad.

Factor	Reactivos
1. Manifestar oposición o discrepancia.	8, 9, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 35, 36, 38, 39, 40
2. Asumir limitaciones personales.	3, 5, 7, 10, 14, 19, 21.
3. Rechazar solicitudes/peticiones.	1, 4, 6, 11, 13.
4. Exponerse a situaciones desconocidas.	15, 17, 20.
5. Involucrarse en situaciones agradables	2, 12, 16, 29, 30, 37
6. Manejar situaciones incómodas.	27, 31, 33, 34.

Navarro-Saldaña, Varas-Contreras y Maluenda-Albornoz, (2015).

Se han obtenido resultados positivos en distintas investigaciones en cuanto a validez y confiabilidad con distintos tipo de población (Gambrill y Richey, 1975; Casas-Anguera et al., 2014; Carrasco, Clemente y Llanova, 1989; Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

En relación a población universitaria chilena existen precedentes sobre su validez, donde se han obtenido 6 dimensiones principales para cada escala (Tabla 2 y 3), y una alta confiabilidad en la escala total ($\alpha=0.95$), así como en sus subescalas ($GI=0.93$; $PR=0.92$) (Navarro-Saldaña, Varas-Conteras y Maluenda-Albornoz, 2015).

Tabla 3. Factores y reactivos para Sub-escala Probabilidad de Respuesta.

Factor	Reactivos
1. Manifestar oposición o discrepancia.	8, 9, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 35, 36, 38, 39, 40
2. Asumir limitaciones personales.	3, 5, 7, 10, 14, 19, 21.
3. Exponerse a situaciones desconocidas.	12, 15, 17, 20.
4. Manejar situaciones incómodas.	4, 27, 31, 34.
5. Rechazar solicitudes/peticiones.	1, 6, 11, 13, 33.
6. Involucrarse en situaciones agradables.	2, 16, 29, 30, 37.

Navarro-Saldaña, Varas-Conteras y Maluenda-Albornoz, (2015)

3.3 Diseño y procedimiento

Se realiza un estudio descriptivo de corte transversal – una medición - partiendo de un diseño no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) en tanto se busca caracterizar en las variables de estudio en la muestra presentada.

Para el análisis estadístico de los datos se utiliza la prueba Kolmogorov-Smirnov como método para verificar la normalidad en la distribución de los datos o la ausencia de este tipo de distribución. En el caso de los datos congruentes con una distribución normal se utiliza la prueba t de Student mientras que, en el caso de los datos sin distribución normal se utiliza la prueba U de Mann y Whitney como método para comparar el comportamiento estadístico de dichas distribuciones de datos. Además, se utiliza la prueba ANOVA para identificar la existencia de interacción entre las variables (Asertividad, sexo y área disciplinar). Todos estos análisis se desarrollan utilizando el paquete estadístico SPSS 21.

La recogida de los datos se llevó a cabo durante los 7 primeros días de clase mediante una plataforma electrónica donde el rol de los profesores de las asignaturas involucradas consistió en solicitar a sus alumnos su participación en la investigación y supervisar el adecuado registro de la información. Los instrumentos, además, fueron foliados digitalmente evitando duplicidad de información.

La corrección y tabulación de las respuestas fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis, y realizada por el equipo de investigación, asegurando la confidencialidad de los datos recogidos.

4. RESULTADOS

A partir de los análisis realizados en torno al Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, sus Subescalas y dimensión, en relación a las variables sexo y área disciplinar es posible señalar lo siguiente:

1. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo para la escala general. Sin embargo, al observar los resultados por Subescala es posible identificar diferencias estadísticamente significativas en la escala Grado de Incomodidad ($p < 0.05$). Las diferencias encontradas reflejan mayores puntajes para las mujeres en esta escala respecto de los hombres. Por otro lado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos para la Subescala Probabilidad de Respuesta (Ver tabla 4).

Tabla 4. Significación por escala. Prueba t Student.

	Media Mujeres (n=384)	Media Hombres (n=382)	Estadígrafo	Valor P
Grado de incomodidad*	2,62 (0,67)	2,48 (0,64)	3,00	0,0028
Probabilidad de respuesta*	2,41 (0,54)	2,38 (0,53)	0,66	0,5076

* $P < 0.05$ en la Prueba de Normalidad Kolmogorv – Smirnov

2. Al analizar los resultados de la Subescala Grado de Incomodidad con mayor detalle, se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a tres de las dimensiones estudiadas (D1, D3, D5; $p < 0.05$), mientras que, para las demás dimensiones no se aprecian diferencias (Ver tabla 5).

Tabla 5. Significación por dimensión para la Escala Grado de Incomodidad.

		Mujeres (n=384)	Hombres (n=382)	Estadígrafo	Valor P
T	D1. Manifestar oposición o discrepancia	2,62 (0,87)	2,40 (0,78)	3,74	0,0002
T	D2. Asumir limitaciones personales	2,45 (0,76)	2,51 (0,77)	-1,01	0,3137
MW	D3. Rechazar solicitudes y peticiones*	2,77 (0,79)	2,50 (0,76)	59020,0	<0,0001
MW	D4. Exponerse a situaciones desconocidas*	2,93 (1,04)	2,78 (0,92)	68545,0	0,1153
MW	D5. Involucrarse en situaciones agradables*	2,50 (0,80)	2,37 (0,77)	66606,0	0,0274
MW	D6. Manejar situaciones incómodas*	2,68 (0,87)	2,62 (0,81)	71041,0	0,4501

* $P < 0.05$ en la Prueba de Normalidad Kolmogorv – Smirnov.

T: Prueba t Student; MW: Prueba U Mann y Whitney.

3. Al analizar los resultados para la Subescala Probabilidad de Respuesta con mayor detalle, se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a cuatro de las dimensiones estudiadas (D1, D2, D4, D6; $p < 0.05$), mientras que, para las demás dimensiones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (Ver tabla 6).

Tabla 6. Significación por dimensión escala Probabilidad de Respuesta.

		Mujeres (n=384)	Hombres (n=382)	Estadígrafo	P
T	D1. Manifestar oposición o discrepancia	2,34 (0,72)	2,23 (0,66)	2,14	0,0329
T	D2. Asumir limitaciones personales	2,24 (0,69)	2,37 (0,72)	-2,49	0,0131
MW	D3. Rechazar solicitudes y peticiones*	2,83 (0,66)	2,81 (0,66)	71691,5	0,5877
MW	D4. Exponerse a situaciones desconocidas*	2,83 (0,77)	2,73 (0,73)	65685,0	0,0119
MW	D5. Involucrarse en situaciones agradables*	2,33 (0,69)	2,28 (0,70)	69677,0	0,2292
MW	D6. Manejar situaciones incómodas*	2,09 (0,77)	2,20 (0,75)	66240,5	0,0196

* $P < 0.05$ Prueba de Normalidad Kolmogorv – Smirnov.

T: Prueba t Student; MW: Prueba U Mann y Whitney.

4. Como es posible observar en el gráfico 2, las diferencias estadísticamente significativas observadas en la escala Grado de Incomodidad se expresan en las dimensiones D1, D3 y D5 siendo en todos los casos superior el puntaje promedio obtenido por las estudiantes mujeres. Por otra parte, la escala Probabilidad de Respuesta, manifiesta diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones D1, D2, D4 y D6 siendo las diferencias de los promedios entre hombres y mujeres más moderadas respecto de la escala anteriormente descrita. En el caso de D1, D4 y D6 las diferencias expresan un mayor puntaje promedio en las mujeres, mientras que, para D2 son los hombres los que obtienen un mayor puntaje promedio.

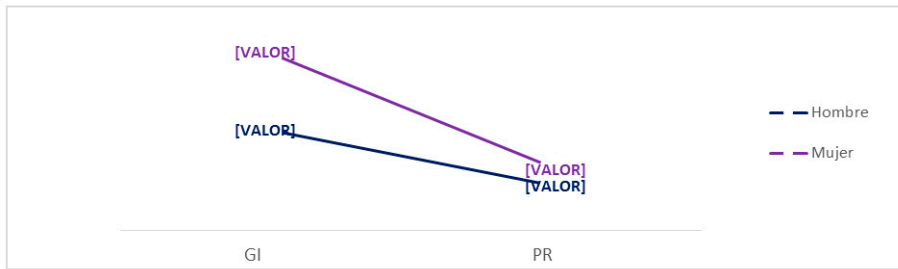


Figura 1. Comparación de Medias por Escala, Dimensión y Sexo.

5. Al analizar los resultados obtenidos no se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable área de estudios. Además, no se identifica evidencia a favor de la ocurrencia de interacción entre las variables sexo y área disciplinar en torno a Asertividad en la escala general, por Subescalas y Dimensiones (ver tabla 7).

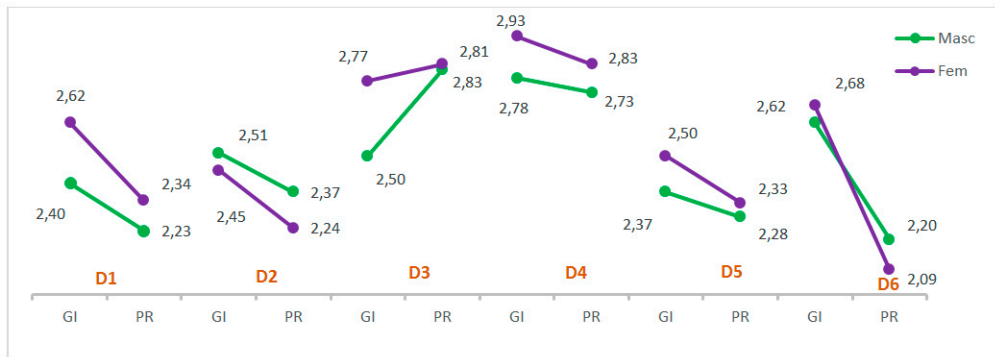


Figura 2. Comparación de Medias por Escala, Dimensión y Sexo.

Tabla 7. Interacción entre Sexo y Área disciplinar para la variable Asertividad.

Variables	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	Sig.
Sexo * Área disciplinar	0.3	2	0.15	0.35	0.7038

*P<0.05 Prueba ANOVA.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos es posible identificar diferencias estadísticamente significativas para Asertividad en relación a la variable sexo, lo que se corresponde con resultados encontrados en las investigaciones revisadas.

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, donde las mujeres muestran mayor puntaje promedio que hombres en la escala GI, lo que indica un mayor grado de incomodidad subjetiva o ansiedad en general, frente a las distintas situaciones que el inventario representa, aspecto relacionado con un menor grado de Asertividad desde la propuesta de medición ofrecida por Gambrill y Richey. El análisis de los resultados obtenidos por dimensión en esta escala muestra diferencias estadísticamente significativas en torno a las dimensiones D1 “Manifestar oposición o discrepancia”, D3 “Rechazar solicitudes y peticiones” y D5 “Involucrarse en situaciones agradables” donde las mujeres alcanzan puntajes promedios superiores a los de los hombres y con ello, menor grado de Asertividad en estas dimensiones.

En cuanto a la escala Probabilidad de Respuesta no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes generales obtenidos por mujeres y hombres. Sin embargo, al observar los resultados obtenidos por dimensión se aprecian diferencias estadísticamente significativas en torno a las dimensiones D1 “Manifestar oposición o discrepancia”, D4 “Exponerse a situaciones desconocidas” y D6 “Manejar situaciones incómodas” donde los puntajes promedio de las mujeres son superiores a los de los hombres, diferencia asociada a una menor probabilidad de respuesta o menor probabilidad de actuar de manera asertiva frente a las distintas situaciones presentadas en el inventario. Adicionalmente, se identifican diferencias estadísticamente significativas en D2 “Asumir limitaciones personales” donde esta vez, los hombres obtienen un puntaje mayor, asociado a un menor grado de Asertividad.

Los resultados encontrados por Caballo et al. (2014) en relación a “Interactuar con personas que me atraen” encuentra congruencia con los de la presente investigación, en tanto que D5 “Involucrarse en situaciones agradables” en la escala GI incluye esta dimensión. Estos autores proponen al respecto una raíz cultural referida a este respecto, donde tradicionalmente, el rol masculino se encuentra relacionado con una actitud más activa hacia el ejercicio del cortejo mientras que, las mujeres mantienen una actitud más receptiva. Por esta razón, es posible que la habilidad vinculada a este aspecto se encuentre transgeneracionalmente transmitida y practicada en mayor medida por hombres.

De un modo similar, se aprecia congruencia entre los resultados propuestos por estos autores en relación a “Interactuar con extraños” y el menor puntaje obtenido por mujeres en D4 “Exponerse a situaciones desconocidas” para la Subescala PR. Nuevamente se ofrece una explicación cultural vinculada al rol de género donde tradicionalmente, el hombre se encuentra vinculado de mayor manera a situaciones de esta índole, quienes tanto en contexto de la educación formal como del desempeño laboral son impulsados en este sentido.

Se observa coherencia entre los resultados encontrados por Caballo et al. (2014) para la dimensión “Pedir perdón/reconocer mis errores” y los de la presente investigación en D2 “Asumir limitaciones personales” para la Subescala PR. En este caso la explicación basada en la cultura asociada al rol de género propone que los hombres mantienen una asociación de esta dimensión con la “debilidad” incompatible con su rol de género. Esta tesis encuentra respaldo en resultados encontrados por Anguiano, Vega, Nava y Soria (2009) donde mujeres obtienen mejor rendimiento en la expresión de sentimientos positivos y la preocupación por los sentimientos de los demás.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo para la dimensión D1 “Manifestar oposición o discrepancia” en ambas escalas con puntajes promedio superiores para las

mujeres. Estos resultados apuntan hacia una mayor dificultad de las mujeres respecto de los hombres tanto para abordar la incomodidad subjetiva asociada con las situaciones vinculadas a esta dimensión como para ejecutar conductas relacionadas. La investigación de Anguiano, Vega, Nava y Soria (2009) ha mostrado resultados congruentes, encontrando que hombres manifiestan mayor facilidad para expresar la molestia que las mujeres. La explicación cultural asociada al rol del género señala que la mujer es incentivada a mantener una mayor preocupación por los demás, y con ello, por los efectos emocionales en otros de sus acciones.

En relación a todos estos elementos, es interesante considerar la coherencia existente entre resultados obtenidos en población española y población chilena, dos culturas conectadas históricamente a partir de una misma raíz donde la permanencia de estos elementos en la actualidad puede relacionarse con la fuerza de la cultura asociada al rol de género sobre el favorecimiento del desarrollo de variables psicológicas.

Los resultados muestran congruencia en relación a los obtenidos por Navarro-Saldaña, Varas-Contreras, Maluenda-Albornoz y Arriagada-Pizarro (2015) en torno a “Manejar situaciones molestas” y los de la presente investigación en torno a D6 “Manejar situaciones incómodas”, dimensiones teóricamente homologables. Estos resultados agregan fuerza a la presencia de estas diferencias de sexo en tanto ambos corresponden a población universitaria chilena. Sin embargo, Lodoño y Valencia (2008) reportan una mayor capacidad de las mujeres en relación a “resistir la presión de pares” en el contexto del consumo de alcohol, aspecto incluido en D6. La explicación puede estar asociada a situaciones específicas en que hombres y mujeres muestren mayor capacidad de resistir la presión de los pares respecto del otro.

Un aspecto interesante de analizar es el propuesto por Sousa, Oliveira y Clark (2003) en relación a la Asertividad, quienes plantean que las mujeres perciben los estresores asociados a esta variable de una manera más intensa que los hombres haciéndolas más susceptibles. Este fenómeno puede encontrarse asociado a diferencias de sexo, también asociadas al rol de género, donde las mujeres manifiesten un mayor grado de sensibilidad en general. Así, los resultados de esta investigación muestran mayor grado de incomodidad para las mujeres representado en los puntajes de la Subescala GI.

A partir de la información presentada es posible concluir diferencias significativas en Asertividad en relación a la variable sexo. Esto respalda la hipótesis de trabajo sugerida en relación a la población estudiada. Sin embargo, al analizar el contraste de los presentes resultados y los de la investigación precedente, tal como señalan Domínguez, López y Álvarez (2015) la evidencia es incierta en algunos casos debido a que existen investigaciones que ofrecen diferencias en algunas áreas/dimensiones y otras no las reportan. Una posible explicación para ello son las diferencias en cuanto a rasgos culturales idiosincráticos de cada país. Será importante tener en consideración esta variable sobretodo, al establecer la comparabilidad entre las distintas experiencias que se revisen.

En consideración de los análisis presentados queda recalcar la importancia de conocer y considerar el comportamiento de la variable Asertividad en la población de estudio al momento de pensar y diseñar los proyectos educativos, currículos, programas formativos y demás herramientas del proceso enseñanza- aprendizaje. Pensamos que es importante incluir un conocimiento más detallado sobre los grupos de estudiantes en curso de modo de ofrecer las oportunidades y apoyos necesarios para que estos efectivamente puedan desarrollar y desplegar los aprendizajes contemplados, sobretodo, cuando los objetivos institucionales pretenden abordar competencias genéricas o transversales. Las diferencias de sexo, género, por área disciplinar o carrera en relación a las variables que se encuentren a la base de las competencias a desarrollar pueden delimitar distintos escenarios para la educación y desarrollo de las mismas. En el presente caso, aspectos

intrínsecamente (sexo) o culturalmente (género) determinados dibujan las posibilidades y potenciales de los distintos grupos de estudiantes.

REFERENCIAS

- Alberti, R. (1977). *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. San Luis, California: Impact.
- Anguiano, S., Vega, C., Nava, C., & Soria, R. (2009). Las habilidades sociales en universitarios, adolescentes y alcohólicos en recuperación de un grupo de alcohólicos anónimos. *Liberabit*, 16(1), 17-26.
- Behar, R., Manzo, R., & Casanova, D. (2006). Trastornos de la conducta alimentaria y asertividad. *Revista médica de Chile*, 134(1), 312-319.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*(13), 52-62.
- Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M., Olivares, J., & Toledo, R. (2014). Assessing social skills: the factorial structure and other psychometric properties of four self-report measures. *Behavioral Psychology*, 22(3), 375-399.
- Cabrera, S., Guil, R., & Lax, P. (1998). Asertividad en enfermería: ¿Una características de la profesión? *Enfermería Clínica*, 8(3), 98-103.
- Calderón, M. (2012). Competencias genéricas en enfermeras/os titulados de la universidad Arturo Pratt, sede victoria, 2010. *Ciencia y Enfermería*, 18(1), 89-97. doi: 10.4067/S0717-95532912000100009
- Cañón-Montañez, W., & Rodríguez-Acelas, A. (2011). Asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto y Contexto Enfermagem*, 20(1), 81-87. doi: 10.1590/S0104-07072011000500010
- Carrasco, I., Clemente, M., & Llanova, L. (1989). Análisis del inventario de aserción de Gambrill y Richey. *Estudios de Psicología*, 37, 63-74.
- Casas-Anguera, E., Prat, G., Vilamala, S., Escandell, M., García-Franco, M., Martín, J., y Ochoa, S. (2014). Validación de la versión española del inventario de asertividad Gambrill y Richey en población con diagnóstico de esquizofrenia. *Anales de Psicología*, 30(2), 431-437. doi: 10.6018/analesps.30.2.154311
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castaños, S., Reyes, I., Rivera, S., & Díaz, R. (2011). Estandarización del inventario de asertividad de Gambrill and Richey - II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 27-50.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., Barreto, M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M., Ulian, A., y Villa, M. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Domínguez, J., López, A., & Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva. *Aula Abierta*, 43, 26-31. doi: 10.1016/j.aula.2014.05.004
- Furtado, E., Falcone, E., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação*, 72(2), 43-51.
- Galassi, J., Delo, J., Galassi, M., & Bastien, S. (1974). The college self expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*(5), 165-171.

- Gambrill, E., & Richey, C. (1975). An Assertion Inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*(47), 185-209.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jakubowski, P. A. (1977). Assertive behavior and clinical problems of women. En Alberti R. (Ed.) *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior therapy*(4), 697-699.
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., & Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de santa marta. *Psicología desde el caribe*(24), 91-105.
- Lodoño, C., & Valencia, C. (2008). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 155-162.
- Lorr, M., More, W., & Mansueto, C. (1981). The structure of assertiveness: A confirmatory study. *Behavior Research and Therapy*, 19, 153-156.
- Martí, J., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Navarro-Saldaña, G, Varas-Contreras, M, y Maluenda-Albornoz, J, (2015). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey en estudiantes universitarios chilenos*. Manuscrito no publicado, Programa de Competencias Genéricas, Universidad de Concepción, Chile.
- Navarro-Saldaña, G., Varas-Contreras, M., Maluenda-Albornoz, J., y Arriagada-Pizarro, P, (2015). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Wimb Lu*, 10 (2), 39-54. doi:10.15517/wl.v10i2.20692
- Pardo, M., Santacruz, K., Ramos, Y., & Arango, C. (2010). Conceptos claves en un programa educativo. *Avances en enfermería*, 28(especial), 109-119.
- Paterson, R., & Rector, N. (2001). The Assertiveness Workbook. *Canadian Psychology*, 42(3), 234-235.
- Rimm, D., & Masters, J. (1974). *Behavior Therapy: Techniques and empirical findings*. New York: Academic Press.
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Farrar, Starus and Giroux.
- Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The roles of achievement goals. *Journal of Experiment Education*, 73(4), 333-349.
- Sousa, E., Oliveira, E., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51.
- Turner, M., & Adams, H. (1977). Effects of assertive training on three dimensions of assertiveness. *Behavior Research Therapy*, (15), 475-483.

Velásquez, M., Arellanez, J., & Martínez, A. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 131-141.

Vila, L. (2005). Capital humano heterogéneo y productividad de los graduados de educación superior. *Revista económica de Castilla*, (7), 61-81.

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