



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***Asertividad e inteligencia emocional. Un estudio comparativo en
estudiantes de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y
Humanidades de la BUAP.***

TESIS

Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presenta

José Guillermo Tapia López

Directora

Dra. Rocio Frago Luzuriaga

15 / 03 / 2024

Dedicatoria

A todas las situaciones que han modificado mi plan de vida, y que me han hecho crecer desde entonces. Con el tiempo aprendí a quererlas e incluso quedé encantado con una de ellas.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a la Facultad de Psicología y al Centro de Psicología Integral, con quienes no he dejado de crecer ya que siempre han estado dispuestos a darme de su tiempo, a compartir sus conocimientos y las experiencias necesarias para hacerme madurar profesionalmente.

A la tía que nunca minimizó mis sueños, sino que al contrario me tomó de la mano y hasta la fecha no me ha soltado. Gracias por ser un gran apoyo emocional y por inspirarme en todo momento. A mi madre y hermanas, de las que he aprendido que siempre tengo que levantarme y enfrentar los problemas con una sonrisa. Todos mis logros siempre serán para ustedes, pero sobre todo para la pequeña Frida, quien aún no es consciente de que nos salvó.

También quiero agradecer a todas las personas significativas que conocí durante todo este viaje. Gracias por las tardes comiendo fruta mientras atardecía, por todos los abrazos, por invitarme a sus casas, por cuidarme todas las veces que me enfermé y mi familia no lo supo, por retroalimentarme en todo momento.

Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento y admiración a la Dra. Rocío Fragoso Luzuriaga, pues no sólo ha sido una persona importante en mi desarrollo profesional, sino que también me ha hecho crecer como ser humano ya que me ha inculcado valores como la gratitud, honestidad y respeto. Hablo con total sinceridad cuando digo que yo no sería yo si no fuera por usted.

Resumen

La asertividad y la inteligencia emocional (IE) son habilidades que promueven el desarrollo personal y laboral de los profesionistas que recién se incorporan al mercado de trabajo. Sin embargo, estos temas han sido poco explorados en conjunto dentro de la población universitaria. Por lo tanto, el presente estudio tuvo por objetivo comparar la presencia de asertividad e IE, entre estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Para lograr este propósito se realizó una investigación de alcance descriptivo-comparativo de diseño no experimental con corte transversal, en la que participaron 212 estudiantes, quienes respondieron al EMA y al TMMS-24, instrumentos que miden asertividad e IE. Posteriormente, los datos fueron analizados mediante el programa SPSS versión 29.0.1.0 (171), donde los resultados obtenidos no indican diferencias significativas entre las áreas de estudio, aun cuando la formación profesional del área de Ciencias Sociales y Humanidades tiende a dirigirse hacia el desarrollo de aspectos intra e interpersonales. Sin embargo, se detectaron áreas de mejora tanto en los niveles de asertividad como en las habilidades que integran la IE.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	ix
Capítulo I. FUNDAMENTACIÓN	11
1.1 Antecedentes	11
1.2 Planteamiento del problema	14
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivo general.....	17
1.3.2 Objetivos particulares	17
1.4 Hipótesis	17
1.5 Justificación	17
1.6 Definición de variables.....	19
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	20
2.1 Asertividad	20
2.1.1 Definición de asertividad	20
2.1.2 Tipos de conductas no asertivas	26
2.1.3 Beneficios y alcances de la comunicación asertiva	28
2.1.4 Instrumentos.....	34
2.1.5 Programas encaminados al desarrollo de la asertividad	40
2.1.6 Técnicas para el desarrollo asertivo.....	42
2.2 Inteligencia emocional	47
2.2.1 La emoción y su proceso de valoración	47
2.2.2 Categorización de las emociones (básicas y complejas / positivas y negativas)	49
2.2.3 Función de las emociones	51

2.2.4 Inteligencia Emocional y sus antecedentes teóricos	54
2.2.5 La inteligencia emocional y sus modelos	58
Capítulo III. METODOLOGÍA	62
3.1 Alcance y diseño de la investigación.....	62
3.2 Sujetos	62
3.3 Instrumentos.....	63
3.3.1 Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)	63
3.3.2 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	64
3.4 Procedimiento	66
Capítulo IV. RESULTADOS	67
4.1 Resultados de la EMA	67
4.1.1 Medidas de tendencia central.....	67
4.1.2 Frecuencias	68
4.1.3 Estadísticos de prueba - EMA.....	70
4.2 Resultados del TMMS-24.....	71
4.2.1 Medidas de tendencia central.....	71
4.2.2 Frecuencias	72
4.2.3 Estadísticos de prueba - TMMS-24.....	74
Capítulo V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	75
5.1 Discusión	75
5.2 Conclusiones.....	79
5.2.1 Recomendaciones	81
5.2.2 Limitaciones del estudio.....	82
Referencias	83

Anexos	96
Anexo 1. Instrumento: Trait Meta Mood Scale (TMSS-24)	96
Anexo 2. Ficha de identificación y carta de consentimiento informado	97

Índice de Tablas

Tabla 1	Definiciones acerca de la asertividad	20
Tabla 2	Instrumentos para evaluar la asertividad	35
Tabla 3	Medidas de tendencia central generales de la EMA	67
Tabla 4	Medidas de tendencia central de la EMA en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías	68
Tabla 5	Medidas de tendencia central de la EMA en el área de Ciencias Sociales y Humanidades	68
Tabla 6	Resultados generales de la EMA	69
Tabla 7	Resultados de la EMA en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías	69
Tabla 8	Resultados de la EMA en el área de Ciencias Sociales y Humanidades	70
Tabla 9	Estadísticos de prueba - EMA	71
Tabla 10	Medidas de tendencia central generales del TMMS-24	71
Tabla 11	Medidas de tendencia central del TMMS-24 en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías	72
Tabla 12	Medidas de tendencia central del TMMS-24 en el área de Ciencias Sociales y Humanidades	72
Tabla 13	Resultados generales del TMMS-24	73
Tabla 14	Resultados generales del TMMS-24 en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías	73
Tabla 15	Resultados generales del TMMS-24 en el área de Ciencias Sociales y Humanidades	74
Tabla 16	Estadísticos de prueba - TMMS-24	74

INTRODUCCIÓN

Tanto la asertividad como la inteligencia emocional (IE) forman parte fundamental del abanico de habilidades socioemocionales que deben promoverse en el alumnado de educación superior para llevar una vida personal y profesional integral. La primera, alienta a las personas a levantar la voz, de forma no agresiva, hacia inconformidades; cuestionar las razones por las que debería hacer algo que se le solicita y hacer valer sus derechos. Mientras que la IE ayuda a los individuos a identificar sus emociones, comunicarlas y regularlas tanto en ellos mismos como en otros. Ambas se relacionan entre sí, ya que comprender los sentimientos es el primer paso para exponerlos de forma adecuada sin minimizarlos o exagerarlos. Por lo anterior se puede deducir que al fomentar, en igual medida, el desarrollo de la asertividad y la IE en los jóvenes universitarios se obtienen múltiples beneficios como mejoras en la expresión de las propias necesidades, un adecuado manejo de la emoción, la promoción de relaciones interpersonales saludables, entre otros (Caballero et al., 2018; Cañón & Rodríguez, 2011; Gutiérrez & Quiñones, 2022).

Sin embargo, a pesar de estos beneficios hasta el momento son muy pocas las investigaciones donde se estudien en conjunto ambas variables, por lo anterior el presente estudio tiene por objetivo determinar y comparar los perfiles de asertividad e IE entre estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías, así como de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP. Para cumplir dicho propósito la presente investigación se estructura de la siguiente forma:

Dentro del Capítulo I, Fundamentación, se presentan los antecedentes de la asertividad e IE, el planteamiento del problema, los objetivos del proyecto, la justificación, las hipótesis y una definición general de las variables.

En el Capítulo II, Marco Teórico, se desarrollan los conceptos esenciales sustentar la tesis. Dentro del primer apartado muestra desde la definición de asertividad hasta las técnicas que se suelen llevar a cabo para fomentar su desarrollo. Dentro del segundo, se exponen desde el constructo de emoción hasta los modelos de IE más representativos.

En el Capítulo III, Metodología, se describe el proceso de esta investigación, haciendo énfasis en: el procedimiento, los sujetos que participaron en el estudio, los instrumentos implementados, así como el procedimiento realizado para el análisis de los datos

El Capítulo IV presenta los resultados de la investigación, primero de la EMA y luego del TMSS-24, ambos inician con las medidas de tendencia central, después aparecen las frecuencias y finalizan con las tablas que presentan los estadísticos de prueba a fin de identificar si existen o no diferencias significativas.

Finalmente, en el Capítulo V se desarrolla la discusión de los resultados, las conclusiones a las que se ha llegado con esta investigación, una serie de recomendaciones y sugerencias, y las limitaciones del estudio.

Capítulo I. FUNDAMENTACIÓN

En el siguiente capítulo se presentan los fundamentos del estudio, por consiguiente, se encuentran los apartados de: antecedentes, el planteamiento del problema que va sustentado por investigaciones nacionales e internacionales, la presentación de las hipótesis, los objetivos, una justificación que plantea la necesidad de realizar este estilo de investigaciones y una definición general de las variables.

1.1 Antecedentes

El término asertividad proviene del latín *assertus*, que significa afirmación o certeza de algo. En la actualidad se le relaciona con la capacidad que tiene la persona para reconocer y defender sus derechos, necesidades y deseos. El concepto se enmarca en la lucha por la libertad emocional y se ve reforzada mediante el Aprendizaje Asertivo (AA) (Fensterheim & Baer, 1975)

Se reconoce a Salter (1949), como el primer profesional en utilizar el término “asertividad” para referirse a la capacidad que tiene el individuo para expresar sus emociones (excitatorias), mientras que en ausencia de esta ocurre un proceso de inhibición o dificultad para la expresión emocional. Tiempo después, Wolpe (1993) ajusta la definición hacia la expresión apropiada de cualquier emoción diferente de la ansiedad con relación a otra persona, no sin antes considerar a Salter como el único autor que hasta ese momento se había dado cuenta del valor terapéutico de la asertividad.

Dándole continuidad a su teoría, Wolpe (1998) habla de la asertividad y su entrenamiento, mencionando que tiene como fin descondicionar hábitos inadaptables de respuesta hacia la conducta de otras personas. El autor menciona que tanto la ansiedad como eventos del pasado tienden a inhibir a los sujetos hacia la expresión de sus emociones. En algunas partes de su obra aborda la idea de encaminar a la persona hacia la externalización de sus pensamientos con el fin de hacer frente a sus problemáticas. También muestra indicios de interés por la aplicación de la asertividad frente a diferentes circunstancias, y encuentra que ser asertivo podría ser algo

situacional. Por otra parte, Caballo (1983) sugiere el inicio formal de la asertividad con la publicación de Alberti y Emmons en 1990, tratándose de un libro centrado totalmente en el concepto y que sienta las bases de lo que más tarde se consideraría un comportamiento asertivo.

Hasta el momento, existen diferentes enfoques sobre lo que representa la asertividad. Por ejemplo: desde la perspectiva conductual, el constructo se centra en el aprendizaje de comportamientos adecuados y la extinción de los inadecuados. Se basa en estudios de Ivan Pavlov quien examina la adaptación en personas y animales. Él menciona la presencia de dos fuerzas: fuerza excitatoria, referida a la conducta orientada a la acción y la libertad emocional; y fuerzas inhibitorias, que corresponden a conductas desconcertadas y acobardadas. El AA pretende la creación y el reforzamiento de los procesos excitativos que determinan un equilibrio en el funcionamiento del cerebro, a partir de esto las acciones aumentan el nivel de excitación de la corteza cerebral hasta establecer un nuevo equilibrio entre excitación e inhibición (Fensterheim & Baer, 1975; Naranjo, 2008).

Desde el aspecto cognitivo el constructo se centra en la adquisición de conocimientos por medio factores como: el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, etc., puntos esenciales para el desarrollo humano. Aquí, el AA busca replantear la percepción que el sujeto tiene del ambiente y su sistema de creencias, a través de actividades donde se aclara la diferencia entre conductas asertivas y no asertivas, la identificación de sus derechos y los derechos de los demás, la reducción de obstáculos cognoscitivos y afectivos, y la disminución de ideas irracionales o culpas (Gaeta & Galvanovskis, 2009).

Por último, el enfoque humanista de la asertividad gira en torno a aceptarse y valorarse, es entonces un proceso de autorrealización. “Fuera de las definiciones meramente conductistas (observables y susceptibles a ser medidas), se da cabida a elementos más abstractos como los valores y otros aspectos relacionados con el desarrollo humano” (Gaeta & Galvanovskis, 2009, p.405) . El enfoque humanista, expone como punto fundamental el desarrollo de relaciones, lo comprende como algo más que un intercambio de información. Sostiene que toda comunicación tiene lugar

en un contexto conformado por tres aspectos: cultural, situacional y de urgencia (Naranjo, 2005).

En conjunto, Calua et al. (2021) resumen lo siguiente: el componente conductual ve que la asertividad puede ser entrenada a partir de la comunicación verbal y no verbal; el aspecto cognitivo se interesa por la percepción que el sujeto tiene sobre el ambiente, y en la presencia de distorsiones cognitivas que pueden limitar su expresión; y, por último, el enfoque humanista detalla la importancia de trabajar el autoconocimiento y el desarrollo de valores.

Ahora bien, los antecedentes de la IE parten del estudio de los conceptos de inteligencia y emoción. De manera concisa, la inteligencia tuvo sus primeras definiciones dentro de las teorías legas, en donde se llegaron a conclusiones como que: la inteligencia era un rasgo estable, o que era modificable (Hothersall, 1997; Villamizar, 2019). Más adelante, el enfoque psicométrico buscó cuantificar la inteligencia a partir de escalas, estas fueron de gran ayuda durante la Primera Guerra Mundial para agilizar el proceso de reclutamiento, situación que elevó su popularidad aún después de terminado el conflicto (Muñiz, 2010). Finalmente, en los años 80 el enfoque cognitivo planteó que la inteligencia estaba ligada a la manera en que las personas procesaban y representaban información a través de: la percepción, el aprendizaje, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Domenech, 1995; Hothersall, 1997).

Por otro lado, la emoción es un concepto que se fue construyendo a partir de la integración de cuatro corrientes: biológica, conductual, cognitiva y social, que en conjunto definen a la emoción como un estado complejo del organismo frente a una situación de excitación o perturbación (Bisquerra, 2009; Palmero et al., 2008; Redorta et al., 2006). La definición del concepto abrió paso a su clasificación como básicas y complejas, o positivas y negativas, situación que se sigue debatiendo hasta nuestros días (Bisquerra, 2009; Palmero, 2008).

Más adelante, inteligencia y emoción coincidirían en teorías como la de las inteligencias múltiples y la teoría del procesamiento de la información de Sternberg. A partir de ahí, Mayer y Salovey fueron los primeros en indagar y estructurar la existencia

de una IE, pero finalmente, el término se popularizó por las publicaciones de Goleman (Bisquerra, 2009).

1.2 Planteamiento del problema

En la actualidad, las habilidades socioemocionales son reconocidas por las Instituciones de Educación Superior como un elemento que brinda un valor agregado a las competencias profesionales de sus egresados (Bisquerra, 2009). Dentro de dichas habilidades algunas de las más demandadas por la sociedad son la asertividad y la IE. La primera corresponde a la expresión adecuada de necesidades y puntos de vista, mientras que la segunda se refiere al reconocimiento, regulación y comprensión de las emociones. Ambas se fortalecen a través de un proceso de aprendizaje que requiere de reconocimiento y entrenamiento. Aprenderlas en conjunto aumenta la seguridad y la motivación, en adición, amplía el panorama para la resolución de problemas, fomenta nuevas formas de expresar necesidades o sentimientos y auxilia en el establecimiento de límites (Cañón & Rodríguez, 2011; Gutiérrez & Quiñones, 2022).

Los dos constructos cuentan con numerosas investigaciones por separado en estudiantes universitarios a nivel nacional e internacional. En relación con el ámbito de la asertividad destacan los artículos de: Bautista et al. (2020), en el que se elabora un programa para aumentar la autoestima y asertividad en alumnos de nivel superior, a través de sesiones de dos horas durante 16 semanas; Luna et al. (2022), que trabajaron con estudiantes de odontología, y tuvieron por objetivo asociar a la asertividad con el funcionamiento familiar; Morales et al. (2022), quienes proponen el curso de la comunicación asertiva como una estrategia ante el estrés académico en universitarios; Cid y Urrutia (2022), que buscaron desarrollar la empatía y asertividad en estudiantes de economía a través de un taller de 15 sesiones; y finalmente el trabajo realizado por Ayhan y Seki (2021), en el que se observaron los efectos del entrenamiento asertivo en estudiantes de enfermería.

Por otra parte, en el tema de la IE también se encuentran cuantiosas investigaciones. Entre la más recientes se pueden apreciar las de: Torres y Sosa

(2020), que tuvieron por objetivo desarrollar y fortalecer la IE en estudiantes de enfermería; Gutiérrez y Quiñones (2022), quienes determinaron la relación entre la calidad de vida e IE en alumnos que realizan prácticas preprofesionales; Bonilla et al. (2022), quienes buscaron conocer el efecto indirecto de la IE en la autoeficiencia académica a través del compromiso; Ávila et al. (2021), autores que evaluaron si el compromiso, la IE y los factores que están asociados con la realización de pruebas académicas pueden predecir manifestaciones de ansiedad ante los exámenes; Angarita et al. (2020), que estudiaron los factores de protección de la salud mental de los universitarios; y por último Chero et al. (2020), quienes buscaron una relación entre somnolencia diurna y la IE en estudiantes universitarios.

Ahora bien, a nivel internacional existen diversos estudios que vinculan a la asertividad e IE con universitarios, entre los que sobresalen los artículos de: Pades et al. (2021), que estudiaron el desarrollo de la IE y asertividad en estudiantes de fisioterapia y sus efectos en la práctica clínica; Keates (2022), quien a través de un estudio fenomenológico se propuso explorar las experiencias de estudiantes de enfermería en el uso de la comunicación asertiva dentro de la práctica, y trata la importancia de los mentores en la promoción de la IE para el desarrollo de la autoconfianza, autoestima, expresión de sentimientos, ideas, etc.; y Mayorga et al. (2022), que analizaron con la cartografía corporal, el reconocimiento emocional y la comunicación asertiva.

No obstante, a pesar de los trabajos anteriores, a nivel nacional es evidente la escasez de artículos que evalúen en un mismo estudio las variables asertividad e IE. Entre los pocos trabajos son rescatables los de Álvarez (2020), quien habla sobre los fines de la educación socioemocional de manera general, y toma a la asertividad como una herramienta para la gestión de situaciones y empoderamiento; y García (2020), quien indaga el desarrollo de la IE en el desarrollo de la trayectoria del universitario, y ve a la asertividad como un beneficio, no obstante los conceptos no se abordan como habilidades que van a la par, sino que una es consecuencia de otra. A pesar del fenómeno anterior, sí se han encontrado estudios nacionales e internacionales donde alguna de las dos variables va relacionada directamente con conceptos afines como: la autoestima, el engagement, la empatía, el rendimiento académico, el estado de

ánimo o el comportamiento prosocial (Arntz & Trunce, 2019; Bautista et al., 2020; Hernández et al., 2021; Luna et al., 2022; Martín del Campo & Patiño, 2021; Wang et al., 2021).

También hay que destacar que se han encontrado artículos nacionales e internacionales centrados en comparar, ya sea asertividad o IE, entre: sexos, edades, semestres en curso, trayectorias escolares, programas de entrenamiento y licenciaturas afines (Gutiérrez, 2020; Gribble et al., 2017; Maluenda et al., 2017; Ortega et al., 2014; Reis de Sousa & Costa, 2021; Sánchez et al., 2021; Sarmiento et al., 2021; & Vallejos, 2022). Sin embargo, no hay alguno que realice un estudio comparativo por áreas de estudio en alguna universidad, mientras que a nivel internacional ocurre todo lo contrario. Un ejemplo de lo anterior es el estudio de Stevens y Moral (2022), quienes determinan la relación que existe entre la empatía, IE y la autoestima en estudiantes de carreras con una orientación sanitaria en comparación con quienes se desarrollan en otra profesión, concluyendo que hay una relación positiva entre la empatía, IE y autoestima con la elección vocacional de la carrera, de manera que los estudiantes de carreras sanitarias obtuvieron puntuaciones más altas en habilidades empáticas y en autoestima. Por lo tanto, es necesario remarcar que en el contexto mexicano hay poca presencia de estos proyectos, aun cuando los trabajos anteriores mencionan que realizar este estilo de exploraciones puede sentar las bases para generar cambios a nivel institucional.

Recapitulando, se destacan dos situaciones a nivel nacional: la primera, la ausencia de estudios que profundizan en la asertividad e IE como variables en una misma investigación, y la segunda, la ausencia de artículos que realicen una comparación de habilidades socioemocionales entre estudiantes de diferentes carreras universitarias. Las investigaciones a nivel internacional no aseguran que sus resultados se adapten al contexto mexicano, por tanto, es probable que el hecho de que los estudiantes pasen por diferentes formaciones les esté afectando o favoreciendo en el desarrollo de determinadas habilidades.

En consecuencia, debido a la falta de investigaciones y al impacto que las variables tienen en el desarrollo profesional de cada individuo, es necesario comenzar a explorar este campo, por lo que se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias significativas entre la asertividad e IE en estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP?

1.3 Objetivos

A continuación, se presentan los propósitos de la investigación.

1.3.1 Objetivo general

Identificar diferencias significativas entre asertividad e IE en estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

1.3.2 Objetivos particulares

- Determinar los perfiles de asertividad en los estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.
- Determinar los perfiles de IE en los estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

1.4 Hipótesis

Hi: Existen diferencias significativas entre la asertividad e IE en estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

Ho: No existen diferencias significativas entre la asertividad e IE en estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

1.5 Justificación

En la actualidad, organismos nacionales e internacionales como: el Instituto Mexicano de la Juventud, IMJUVE (2018), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, STPS (2020), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2021) y la Organización Mundial de la Salud, OMS (2022),

consideran que el desarrollo de las habilidades socioemocionales son un punto importante en la formación de estudiantes universitarios a nivel personal, académico, laboral, social y familiar. En tal sentido, su estudio ha brindado grandes aportes para el desarrollo de programas gubernamentales con el objetivo de mejorar la calidad de vida del estudiante.

A partir de lo anterior, es de esperar que existan estudios que hablen acerca de la presencia de las Habilidades Sociales HHSS en estudiantes de nivel superior, sin embargo, son pocos los estudios que toman en cuenta a la asertividad e IE como variables para un mismo proyecto. Lo que si es común es la presencia de estudios que examinen a la asertividad o IE como variables independientes en donde se analiza: el control que tienen los sujetos frente a situaciones estresantes, la gestión de sentimientos, el proceso de automotivación, los procesos de comunicación, la capacidad para poner límites, entre otros (Barreto & Salazar, 2021; Puertas et al., 2020). Atendiendo a estas condiciones, es notable el interés por comprender aspectos socioemocionales en el estudiante, razón por la que se puede inferir que medir asertividad e IE al mismo tiempo, brindaría un mejor panorama para futuras intervenciones.

Es necesario resaltar que dentro de la BUAP ya se ha desarrollado un proyecto de tesis en el que se trabajó la IE con estudiantes de la universidad, sin embargo, ya cuenta con más de diez años de antigüedad (Hernández, 2008). En virtud de los resultados, son nulos los trabajos que miden más de una habilidad socioemocional y que además realicen una diferenciación por área de estudio. En síntesis, es notable la ausencia de investigaciones en este rubro, y en consecuencia hay poca información que pueda ser tomada como punto de partida hacia la ejecución de programas preventivos en cuanto al desarrollo de manifestaciones psicológicas como la ansiedad, el estrés o la depresión (Stevens & Moral, 2022). Atendiendo estas consideraciones, el estudio que se propone podría mostrar las condiciones en las que se encuentran los estudiantes de diferentes áreas de estudio, y como beneficio, a partir de dicha diferenciación se podrían desarrollar propuestas de programas o talleres que vayan adaptados a las necesidades identificadas.

1.6 Definición de variables

Asertividad. Se refiere a la declaración de derechos personales y la expresión de sentimientos, pensamientos y creencias sin que esto cause un daño a terceros, es decir, sin recurrir a humillaciones o agresiones, permitiendo que las consecuencias de comportamiento sean satisfactorias para todos los que participen en la interacción. En cuanto a sus componentes, hay que tomar en cuenta que dichas expresiones se dan a través de aspectos: no verbales, paralingüísticos y verbales (Flores & Díaz, 2004).

Inteligencia emocional. Es la capacidad de identificar, utilizar y comprender las emociones en sí mismo y en los demás con el objetivo de que el sujeto se adapte con mayor facilidad al entorno (Mayer & Salovey, 1997).

Capítulo II. MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado desarrolla los conceptos de asertividad e IE: en el primero hay un repaso de las definiciones que se han ido construyendo, se habla acerca de los componentes asertivos, los derechos asertivos y la importancia de aprender a expresarlos, los programas que se han ido desarrollando sobre el tema y algunas técnicas que son esenciales para llevar a cabo un proceso de psicoeducación individual o grupal. El segundo apartado, habla acerca de la categorización de emociones, su función, los antecedentes de la IE y sus modelos más representativos en la actualidad.

2.1 Asertividad

La asertividad es una habilidad indispensable en la vida cotidiana con la que el sujeto es capaz de poner límites o comunicarse de manera adecuada. Sin embargo, se trata de un concepto complejo, razón por la que en el siguiente apartado se desarrollan todos los aspectos que la involucran: su definición, los tipos de comunicación, los derechos asertivos, un repaso por las conductas no asertivas, sus beneficios, ámbitos de aplicación y técnicas.

2.1.1 Definición de asertividad

La asertividad ha pasado por diferentes interpretaciones, Caballo (1983) realiza una recopilación a partir de las propuestas de diferentes autores:

Tabla 1

Definiciones acerca de la asertividad

Autor/es	Definición
<i>Libet y Lewinson</i>	Capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir comportamientos que son castigados o extinguidos por los demás.

<i>Rimm y Master</i>	Conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos.
<i>Rich y Schroeder</i>	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.
<i>Wolpe</i>	Expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea respuesta de ansiedad.
<i>McDonald</i>	Expresión abierta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta.
<i>Alberti y Emmons</i>	La conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer sus derechos sin negar los de los otros.
<i>Brown</i>	Conducta que ocurre en un contexto interpersonal que se interesa principalmente por la adquisición de refuerzo personal y minimiza la pérdida de refuerzo por parte de los receptores de la conducta.

Fuente: Elaboración propia a partir de Caballo (1983).

Es destacable que todas las definiciones anteriores hablan de una autoexpresión responsable, que no vulnere a otros. Además, es constante la presencia de 3 elementos en la comunicación asertiva: 1) se estructura por dos elementos: los verbales y no verbales, 2) es situacional, y 3) puede reforzarse o desarrollarse a través del entrenamiento. Dicho entrenamiento permite el fomento de habilidades inherentes del ser humano, así como una mejora en su relación con el entorno. Se consideran como puntos clave para el aprendizaje: la identificación de conductas que necesiten transformación, y el planteamiento de un programa para conseguir resultados (Caballo, 1983; Fensterheim & Baer, 1975; Quiñonez & Moyano, 2019).

En síntesis, la asertividad se comprende como una conducta que asegura y ratifica las opiniones propias frente a situaciones interpersonales, cuya finalidad es

producir y mantener autoreforzos para evitar respuestas y comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores. Esto habla de la presencia del control que la persona tiene sobre sí misma, sus acciones y el reconocimiento del impacto que tiene su entorno (Gaeta & Galvanovskis, 2009; Maluenda et al., 2017).

2.2.1.1 Comunicación asertiva Verbal y No verbal

Por medio de la comunicación el sujeto logra relacionarse con el ambiente, constituye equipos, crea organizaciones y sociedades. Es un mecanismo de socialización básico que expresa un contenido relacionado con el pensamiento. Agregando aspectos de la asertividad, se accede a una comunicación responsable a nivel inter e intrapersonal, que muestra en el individuo un criterio propio que le evita ser influenciado por órdenes impuestas en las que no esté de acuerdo. Al mismo tiempo, permite al individuo manejar de manera competente y precisa las diferentes situaciones que le presenta el ambiente en que se encuentra. Esto se logra desde una función verbal y no verbal, por medio de indicadores expresivos que son esenciales para las relaciones humanas (Gómez, 2016; Naranjo, 2008).

Ahora bien, los indicadores expresivos de la comunicación engloban dos áreas: verbal y no verbal, la primera incluye: modulación y tono de voz, la segunda se encarga de la gesticulación y postura. Riso (2002), expone elementos que deben ser tomados en cuenta desde el momento en que la persona inicia un AA:

- Mirar a los ojos: es una manera de mostrar valentía y abrirse a la indagación del prójimo. Es importante no escapar de la mirada y sostenerla el tiempo necesario para establecer un buen empalme.
- El volumen de la voz: es importante para que el mensaje tenga impacto. Comunicar con un tono bajo pasará desapercibido mientras que un tono alto y agresivo generará miedo.
- Modulación y entonación de la voz: la modulación y el tono son muy relevantes, según el impacto con que se haga se generará empatía o, todo lo contrario.

- **Fluidez verbal:** requiere de espontaneidad y seguridad. Es posible que los tiempos largos para dar una respuesta desarrollen angustia en el que está esperando el mensaje.
- **Postura:** comunica actitudes. El sujeto inasertivo, con su sola presencia física puede demostrar que lo único que desea es no molestar o que no quiere someterse. Lo esencial es una postura firme pero no rígida.
- **Gestos:** son una entonación del cuerpo. Acompañan físicamente al lenguaje y completan su sentido, se trata de un lenguaje no hablado. La gesticulación se da a través del cuerpo, pero es en el rostro donde hay una mayor expresión a través de las cejas, boca, comisuras, nariz, orejas, etc. Los gestos de los individuos no asertivos suelen estar desfasados con respecto al lenguaje hablado.
- **Contenido verbal del mensaje.** El mensaje asertivo es la transcripción en palabras de la meta que se desea alcanzar. Debe ser claro, explícito, directo, franco, considerado y respetuoso de los derechos ajenos. El contenido no puede tener puntos medios, es el único componente que no puede ser negociable, no se puede fallar en lo que se dice: es o no es.

Un repaso constante de estos indicadores refuerza el aprendizaje, esto es posible por medio de un plan de acción encaminado a ser más asertivo, que necesitará de pautas estratégicas a fin de lograr un reforzamiento. Aunque al principio estas acciones puedan verse falsas o poco naturales, tienden a volverse habituales en la medida que el sujeto descubre un estilo único de expresión (Fensterheim & Baer, 1975).

2.1.1.2 Derechos asertivos y su aportación a la dignidad humana

Todos los seres humanos gozan de derechos y cada uno va acompañado de obligaciones que se deben cumplir para generar un estilo de vida saludable. De manera general, tienen como fin salvaguardar la dignidad de los individuos y hacerlos responsables de las acciones que tomen hacia los demás. Diferentes autores han propuesto un listado de derechos, algunos de ellos coinciden, aun así,

cada uno aporta desde su experiencia. Por un lado, Fensterheim y Baer (1975) mencionan:

- Derecho a hacer cualquier cosa mientras ello no suponga un daño para nadie.
- Derecho a conservar su dignidad mostrándose adecuadamente asertivo, incluso si esto hiera al otro mientras su motivo sea asertivo, no agresivo.
- Derecho a pedirle a algo a otra persona, mientras acepte que esa persona tiene derecho a decir que no.
- Derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y a aclararlo de ese modo.
- Derecho a obtener derechos.

Riso (2002) propone:

- Derecho a no ser asertivo
- Derecho a ser tratado con dignidad y respeto.
- Derecho a expresar y experimentar sentimientos.
- Derecho a decidir qué hacer con mi propio tiempo, cuerpo y propiedad.
- Derecho a decidir sin presiones.
- Derecho a ser escuchado y tomado en serio.
- Derecho a tener éxito y fracasar.

En el listado anterior, resalta el derecho a no ser asertivo. El autor considera la existencia de situaciones en que la asertividad no siempre será la respuesta más adecuada. Por ejemplo, una persona se podría encontrar en un sitio poco transitado frente a alguien agresivo, lo que la pondría frente a una situación de riesgo en la que tendría que actuar para asegurar su supervivencia.

Por último, Smith (2010) realiza un amplio análisis de los derechos asertivos, el considera:

- Derecho a juzgar el comportamiento, pensamientos y emociones propias del sujeto, y a que tome responsabilidad de sus actos y consecuencias.
- Derecho a no dar razones o excusas para justificar el comportamiento.
- Derecho a juzgar le incumbe al sujeto la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas.

- Derecho a cambiar de parecer.
- Derecho a cometer errores, y hacerse responsables de ellos.
- Derecho a decir: No lo sé.
- Derecho a ser independientes de la buena voluntad de los demás antes de enfrentarse a ellos.
- Derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica.
- Derecho a decir: No lo entiendo.
- Derecho a decir: No me importa.

Es destacable que los autores coinciden en proteger la libertad que tiene la persona para decidir y expresarse, sin embargo, su enseñanza puede complicarse cuando va dirigida a personas que toda su vida han sido retraídas o agresoras. De ahí que el AA busque que su enseñanza ocurra por medio de actividades y cuestionamientos, sobre eventos cotidianos. Cuando la persona aprende sus derechos, consigue un escudo que refuerza la percepción que tiene de sí mismo, a partir de esto se hace consciente de la manera en que sus creencias determinan lo que siente, reconoce sus motivaciones y lo que piensa, para finalmente darse un valor y manifestar necesidades, deseos y sentimientos (Uribe et al., 2017).

Con respecto al punto anterior, la postura hacia los derechos varía según la interpretación que el sujeto tenga de su realidad, por un lado, las personas pueden creer que no los merecen o bien, que tener derechos es algo que sólo les corresponde a ellos mismos. Contrario a lo anterior, el ideal es reconocer y comprender para finalmente actuar de manera responsable. El ideal del AA es que el sujeto se vuelva empático una vez que logre trabajar su asertividad y que sea capaz de manejarla por cuenta propia. Para que esto ocurra deberá desarrollar actividades a partir de la compasión y el reconocimiento del dolor ajeno, dolor que en un inicio experimentó por cuenta propia. En síntesis, a medida que el sujeto conoce sus derechos y los aplica en su día a día, comienza a empatizar con aquellos que aún no son conscientes, es aquí donde se desarrolla el principio ético: no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan (Riso, 2002).

2.1.2 Tipos de conductas no asertivas

La ausencia de asertividad genera dos tipos de caminos: agresivo y pasivo, conductas sujetas a acciones manipuladoras que a largo plazo afectan al sujeto y el entorno donde se desarrolla. Las personas con dichas conductas tienden a pensar, sentir y actuar de manera débil al momento de ejercer o defender sus derechos, y se ven orillados a pensamientos como: “Los derechos de los demás son más importantes que los míos”, “Si expreso mis opiniones seré criticado o rechazado”, “Si levanto la voz seré una mala esposa”, “No puedes salir porque te lo ordeno”, o “Te dije que te quería aquí a las 9” (Riso, 2002).

En primer lugar, la conducta pasiva es aquella donde la persona siente temor de molestar a los demás, cuenta con dificultades para afrontar una negación o rechazo, y sufre de un sentimiento de inferioridad. Un factor para el desarrollo de esta conducta es la manera en que el sujeto fue enseñado a afrontar el conflicto, por medio de ordenes como: “No devuelvas el golpe”, “Respeto a tus mayores”, “Aguanta firme”, etc. El uso constante de estas frases genera reacciones pasivas en las que el individuo aprende a quedarse callado, sin mostrar alguna reacción de defensa, al mismo tiempo que en el interior aprieta los dientes o jura que tomará represalias algún día (Naranjo, 2008; Smith, 2010).

En contraste con lo anterior, la conducta agresiva es hostil y/o violenta. Estos sujetos consiguen sus propósitos anulando el derecho de los demás, se imponen a través de expresiones verbales y no verbales demasiado amenazantes que funcionan como barreras para evitar ser cuestionados o confrontados. Usualmente la manera en que ellos se comunican es abriendo los ojos de manera amenazante y levantando el tono de voz, se pueden identificar por la manera tan apresurada en que pierden el control (Riso, 2002; Smith, 2010).

Simultáneamente, de estos estilos de conducta surgen diferentes representaciones en relación con las vivencias del individuo y la manera en que ha aprendido a interpretar la realidad. Fensterheim y Baer (1975), realizan un listado de siete tipos de personas con dificultades de aserción:

1. *Tímido*: se deja atropellar por todos, no sabe defenderse y se muestra pasivo ante cualquier situación posible.

2. *Persona con dificultades de comunicación*: hace uso de una comunicación tortuosa, deshonesta e inadecuada.

3. *Asertivo de doble personalidad*: aquel sujeto que puede comportarse de forma pasiva ante su jefe, pero que en casa es un tirano.

4. *Persona con déficits de conducta*: es aquella que no logra establecer el contacto visual, ni domina las conversaciones casuales, ni se atreve a una confrontación o a iniciar una conversación.

5. *Persona con obstáculos específicos*: puede tener un concepto equivocado de la realidad social, un concepto equivocado de la realidad psicológica, etc., no admite la independencia de los demás y sostiene la creencia de que mientras haga lo correcto, habrá de conseguirlo todo.

6. *Las personas cuyos hábitos interfieren en sus deseos*: es aquella persona que ha aprendido a hacer mal algunas cosas y que hacen que tenga problemas para llegar a hacer lo que desea.

7. *La persona que tiene problemas de aserción con sus propios hijos*: son aquellos padres que quieren que sus hijos lleguen a ser personas asertivas, que se respeten a sí mismos. Sin embargo, no comprenden la manera en que se desarrolla la asertividad y terminan haciendo lo contrario.

Las representaciones anteriores pueden ir ligadas con comportamientos manipulativos que ayudan al sujeto a conseguir sus metas con mayor facilidad, pero, aunque los resultados sean efectivos los medios con que se consiguen no son los ideales por el daño causado a terceros. Neidharet, Weinstein y Conry (citado por Naranjo, 2008), realizan una clasificación para identificar a las conductas manipulativas:

- *Agresividad o intimidación*: constituye una fachada tras la cual se oculta una debilidad interior en vez de una fortaleza.
- *Desvalidamiento o conducta pasiva*: es contrario a la agresividad, la persona con un comportamiento desvalido toca la sensibilidad de otras personas, la voluntad, su simpatía y su piedad.
- *Culpabilidad*: el individuo provoca sentimientos de culpa para forzar a otra a actuar de cierta manera. Esta forma de manipulación consiste en

acusaciones de egoísmo, reclamo de deberes u obligaciones. Entienden que realizar un favor induce a realizar otro por compensación, pero no hay ninguna obligación para que esto ocurra.

- *Critica*: su fin es poner a la otra persona a la defensiva, evitando que continúe centrando su atención en la persona que hace la crítica. Muy pocas veces tratan de ofrecer un consejo u opinión constructiva.
- *Ridículo*: se utiliza como una forma directa de persuadir, a base de avergonzar o poner en ridículo a otra persona para que realice algo que no desea hacer.
- *Dudar de los motivos*: la persona que pregunta sobre los motivos de la conducta de otra probablemente quiera criticar su decisión o sus razones, pero no tiene el valor suficiente para expresar la crítica de forma directa.

En resumen, el estilo pasivo y agresivo son extremos de lo que pretende la asertividad, el pasivo tiende a la inhibición y el agresivo al ataque, además, presentan como coincidencia que su desarrollo puede generarse a partir de una baja autoestima. La presencia de estas conductas dentro del ambiente deteriora los canales de comunicación y son posibles generadores de violencia, independientemente de una participación como víctima o victimario. A manera de ejemplificación, el ideal de una comunicación asertiva aplicada en el aula sería aquella donde el maestro tenga expectativas claras y lo comunique hacia el alumnado, por otro lado, una postura pasiva haría un proceso de trabajo ineficiente y una agresiva generaría un ambiente de intimidación, limitando así el proceso de aprendizaje (Monje et al., 2009).

2.1.3 Beneficios y alcances de la comunicación asertiva

Recurriendo a las definiciones anteriores, la asertividad indica la capacidad de expresar sentimientos con claridad, seguidos de una manifestación firme, directa y con una disposición para el intercambio, creando así un ambiente: franco, abierto, espontáneo y creativo. Visto desde una interacción sistémica, cuando una persona logra el desarrollo de estas habilidades comienza a influir en el entorno y encaminarlo hacia el cambio.

No obstante, llegar a ese nivel de comunicación implica un proceso de autorreconocimiento, que se da a partir del trabajo individual en el que el sujeto genera empatía por el otro e interactúa de manera asertiva frente al ambiente. Desde la propuesta de Fensterheim y Baer (1975), este proceso se puede conseguir por medio del AA, el autor lo define como una alteración en la conducta que puede verse tediosa al inicio, pero que concluye con un impacto en las relaciones con los demás y en la imagen que uno tiene de sí mismo. Este aprendizaje va acompañado de actividades que refuerzan la dignidad humana. En palabras de Riso (2002), durante este trayecto la persona reconoce y fortalece:

- El amor propio y la dignidad.
- Una defensa psicológica y seguridad.
- La libertad emocional y el autoconocimiento.
- La habilidad para la resolución de problemas.

En conjunto, estas mejoras fortalecen la autoestima e inician la reducción de conductas de comunicación inadecuadas, comprendiendo que, cuando uno mejora es capaz de defenderse y en el mejor de los casos, es capaz de replicar lo aprendido en alguien más. En la actualidad se busca que estos beneficios se generen a nivel grupal, por eso surge el interés por investigar los niveles de asertividad en diferentes ambientes a favor de conocer las HHSS con que cuenta un área específica de la población, esto se obtiene a través de instrumentos que arrojan el estilo de comunicación más recurrente en el área (Gaeta & Galvanovskis., 2009).

Los escenarios que más interesan son: familiar, escolar, relaciones laborales y el sector salud, pues son clave en la construcción del sujeto y parte de su día a día. El objetivo de analizar estas áreas no es el de generar cambios a corto plazo sino el de comprender la situación y a partir de ello generar programas encaminados hacia la prevención por medio de la enseñanza y reestructuración de pensamientos.

2.1.3.1 Asertividad en el ámbito educativo

Las investigaciones en este sector analizan la relación alumno-profesor y de cada uno interesan temas en específico. En el docente, por ejemplo, se estudia el grado de responsabilidad que tiene con el grupo, se evalúan sus competencias en el aula,

el conocimiento del concepto, el reconocimiento de técnicas que puedan ayudar para el fortalecimiento asertivo y su aplicación. Dentro de este estilo de trabajos se comprende que la definición clara del concepto no asegura un manejo adecuado en la práctica (Cañas & Hernández, 2019).

Indagar en los niveles asertivos del docente tiene por objetivo la implementación de programas y evaluaciones formativas en la que el profesional reconozca estrategias pertinentes, inmediatas, efectivas y relevantes para ofrecer mejores resultados. La necesidad por analizar al cuerpo docente está en la creencia de que la escuela es uno de los principales entornos de socialización, pues es ahí donde se configura un espacio para que el alumno aprenda y practique los valores que le han enseñado desde casa. Además, al ser el docente una figura de autoridad puede causar un aprendizaje observacional, de esta manera los estudiantes no sólo tendrán conocimientos teóricos sino también de actitudes y estrategias (Villena et al., 2016).

Parte de la problemática es el seguimiento que se lleva de los docentes, en donde las evaluaciones que se aplican están limitadas a un simple análisis teórico, hay comentarios generales sin trascendencia y no existe información clara que justifique los resultados. Se entiende entonces que hay una escases en el análisis de las HHSS del maestro, razón por la que desde la asertividad se busque el desarrollo de una prueba en el enfoque socioformativo que aborde los resultados de manera consciente y respetuosa. Esta retroalimentación lejos de verse amenazante iniciaría destacando logros y aspectos positivos, siendo imparcial y viendo los errores como oportunidades (Berlanga & Juárez, 2020).

En cuanto a las investigaciones realizadas en alumnos, hay una orientación hacia que los estudiantes conozcan herramientas para poder defender sus derechos, todo esto visto desde la intervención y prevención. Lo anterior parte de un proceso de identificación tal como mencionan Lozada et al. (2020), quienes sostienen que el desarrollo o la prolongación de comportamientos inadecuados en el estudiante (a rasgos generales), se pueden identificar a través de dos tipos de actitudes:

- *Actitud pasiva*: el estudiante se muestra de manera neutral, no defiende sus derechos o cuando lo hace fracasa, se muestra resentido, no levanta la mirada, tiene complejo de inferioridad, es manipulable, generalmente no expresa opinión propia.
- *Actitud agresiva*: se muestra desafiante, impositivo, intimidador, no acepta otro punto de vista, es inseguro y negativo. Responde de manera general a un medio hostil, violento o disfuncional.

En síntesis, las investigaciones buscan conocer los estilos de comunicación que predominan y los factores que están influyendo en este comportamiento. A partir de esto las instituciones pueden crear e implementar los programas necesarios para combatir: acoso escolar, desarrollo de adicciones, ideas inadecuadas de la sexualidad y prevención de situaciones fuera del ambiente escolar (Gaeta & Galvanovskis., 2009).

En síntesis, las investigaciones en el ámbito educativo quieren conocer las habilidades asertivas dentro del aula, la institución busca que por medio del personal docente (y en relación con los padres), los estudiantes trabajen en el desarrollo del autoconcepto y generen ambientes saludables para que sean libres de situaciones de acoso.

2.1.3.2 Asertividad en el ámbito laboral

El área laboral también entra en la lista de sitios recurrentes para realizar estudios, aquí las investigaciones no tienen como objetivo principal el aprendizaje teórico sino el de realizar actividades conectadas para cubrir una función mayor por la que reciban una remuneración. Lo que se atiende en este sector son las interacciones entre trabajadores, personal encargado del área y jefes. Se analizan las relaciones entre sujetos en un acto de comunicación teniendo en cuenta tres contextos: el informativo, el comunicativo y discursivo, y los elementos lingüísticos en la organización de actividades (Clavijo & Bustamante, 2018).

En resumen, las investigaciones indagan en conocer los estilos de comunicación en el trabajo y en cómo estos influyen en el rendimiento, para después crear o proponer estrategias. Todo lo anterior parte de que el desarrollo de

un ambiente saludable tiene un efecto significativo en los trabajadores que podría facilitar las relaciones interpersonales y generar un espacio de confianza. No se busca generar interacciones laborales para el intercambio único de datos sino para transmitir significados que a su vez creen vínculos que rompan con cierto grado de normatividad, y haga que los sujetos sientan las metas de la empresa como propias. Por tanto, su objetivo es la creación de equipos sanos sustentados de una comunicación efectiva a raíz del trabajo asertivo, que logre promover la empatía por el otro y el constante reconocimiento a fin de motivar a los trabajadores (Quaranta, 2019; Canseco & Ojeda, 2016).

2.1.3.3 Asertividad en el sector salud

En esta área se analiza la manera en que los encargados del sector (médicos, enfermeros, psicólogos, administrativos, etc.) se dirigen a las personas, además de promover estrategias para enfrentarse a situaciones como: brindar primeros auxilios psicológicos o dar noticias sobre diagnósticos que sean poco favorables.

Se comprende que tanto aspirantes como profesionales deben trabajar en ser auténticos, lúcidos, asumir consciencia de su propia condición humana, reconocer sus valores, limitaciones, salvaguardar su imagen y ser conscientes de su nivel de responsabilidad ante sí y ante los demás. Las investigaciones se sostienen de la idea de que un profesional a cargo del estado de otras personas requiere de autoestima, seguridad personal y autoimagen, para realizar su trabajo de manera competente respecto a los servicios que presta. Todo lo anterior a favor de generar relaciones de comunicación que promuevan el control de impulsos y el manejo de emociones para el establecimiento de un canal de comunicación respetuoso (León et al., 2009; Maluenda et al., 2017).

El problema con el sector salud surge desde la preparación del profesional pues generalmente las instituciones buscan que los alumnos adquieran los conocimientos técnico-científicos por sobre el desarrollo de HHSS interpersonales. Es posible la existencia de predisposición a la empatía y asertividad de parte de los estudiantes que aspiran a estas carreras, sin embargo, nuevamente, tener consciencia del concepto no asegura su efectividad en la práctica. Por último,

conviene recordar que las conductas asertivas no son innatas, se van aprendiendo a lo largo de la vida y se refuerzan a través de técnicas y herramientas que fomentan el desarrollo de los estudiantes al mismo tiempo que se van formando (Cañón & Rodríguez, 2011; León et al., 2009).

2.1.3.4 Áreas específicas de intervención

El alcance de la asertividad puede ser muy amplio cuando se considera que los problemas que atiende suelen ser generados a partir de la influencia del ambiente o de la interpretación que se hace de la situación. Considerando lo anterior, dos áreas específicas de intervención son:

- *Asertividad-adicciones*

Leal et al. (2010), realizan estudios centrados en conocer los niveles de asertividad en dependientes a la nicotina en relación con su perfil sociodemográfico, en total se analizaron 130 pacientes fumadores que acudían por primera vez a un tratamiento cognitivo-conductual. Concluyen que de los 130 sólo 65 terminaron el tratamiento, encontraron bajos índices de asertividad y un déficit en sus HHSS, mismas que pueden exponer la falta de capacidad de afrontamiento que los llevó al consumo inadecuado de nicotina. Una investigación similar fue realizada por De Lira et al. (2016), donde se encargaron de analizar: resiliencia, asertividad y consumo de alcohol en adolescentes, teniendo como hipótesis que a mayor nivel de resiliencia y asertividad menor será el consumo, agregando que las probabilidades de que consuman alguna droga estaban ligadas a determinados factores socioculturales.

- *Asertividad y violencia de género*

Se investiga la interpretación actual que tienen los roles a nivel sociedad y se analizan casos de víctimas de violencia. Liranzo y Moreno (2017), realizan un estudio sobre víctimas de abuso, miden su resiliencia y la visión que tienen respecto a las acciones que puede tomar el hombre y la mujer visto desde una postura jerárquica. Se estudia la manera en que la mujer se muestra permisible hacia diferentes tipos de abuso, físico y psicológico, este último distribuido de manera sutil a través de: la desvalorización, la infravaloración, el aislamiento, etc. Asertividad y violencia de género han tomado mayor relevancia dentro de las investigaciones

pues atiende una problemática que se ha hecho visible en la última década, de aquí surge el interés por la asertividad sexual, rama encaminada a la prevención del abuso (Echeburúa, 2019).

Las investigaciones respecto a la asertividad indagan en diferentes contextos, demostrando la amplitud del tema y la necesidad de conocer más escenarios.

2.1.4 Instrumentos

A partir del enriquecimiento del concepto se fueron creando diferentes instrumentos para distinguir el nivel de habilidades asertivas. La creación de estos permitió evaluar con facilidad a un gran número de personas y conocer en grandes rasgos su autopercepción. Castaños et al. (2010) y Guerra (1996) se encargan de realizar una recopilación de escalas de asertividad donde destacan la muestra, estructura y objetivos:

Tabla 2*Instrumentos para evaluar la asertividad*

Nombre	Autor	Año	Muestra	Estructura	Objetivo
<i>1. Cuestionario de asertividad</i>	Wolpe y Lazarus	1966	Pacientes psiquiátricos	Consta de 30 reactivos dicotómicos de sí y no. Mide la expresión de las emociones ante diversas situaciones. Funcionó como modelo para la construcción de otros.	Medir la expresión de emociones ante diversas situaciones.
<i>2. Inventario de resolución de conflictos</i>	McCall y Lillesand	1971	Estudiantes universitarios	Cuenta con 35 situaciones de estímulo y ocho preguntas relacionadas con las reacciones individuales ante peticiones poco razonables. Contiene exclusivamente reactivos relacionados con el rechazo de demandas excesivas. Su formato de respuesta cuenta con cinco opciones que pasan de: a) Me rehusaría y no me sentiría incómodo al hacerlo, hasta e) no me rehusaría porque creo que es una petición razonable.	Diferenciar entre sujetos asertivos y no asertivos frente a peticiones.
<i>3. Escala de asertividad</i>	Rathus	1973	Estudiantes universitarios	Consta de 30 frases. Algunos reactivos son derivados del cuestionario de asertividad de Wolpe y Lazarus. La manera de calificar es a través de una escala de +3 a -3 según el grado de acuerdo y desacuerdo.	Conocer el grado de asertividad frente a conductas, situaciones y personas.

4. <i>Escala de autoexpresión para estudiantes</i>	Galassi, Delo, Galassi y bastien	1974	Estudiantes universitarios	<p>Contiene 50 reactivos relacionados con la expresión de sentimientos y valores. Se pide al sujeto que responda hasta qué punto y con qué frecuencia se ve reflejada su conducta en cada situación a través de una escala de 5 puntos, donde 0= siempre y 4=nunca. Se estructura a partir de reacciones emocionales: positivas, negativas y auto negativas.</p>	Reconocer qué tanto predominan las reacciones emocionales en el sujeto.
5. <i>Escala de autoexpresión para adultos</i>	Gay, Hollandsworth y Galassi	1975	Hombres y mujeres adultos de entre 18 a 54 años.	<p>Se compone de 48 reactivos y tiene un formato de respuesta Likert de 5 puntos, donde 0=siempre y 4=nunca. Se abordan interacciones con los padres, desconocidos, figuras de autoridad, amigos y pareja, e involucran conductas como expresar emociones personales, rechazar peticiones no razonables, tomar la iniciativa en conversaciones, expresar sentimientos positivos, defensa de los derechos, pedir favores. La escala se construye a partir de la de Escala de asertividad para estudiantes.</p>	Tener un panorama general de las conductas y personalidad asertiva del sujeto.
6. <i>Inventario de asertividad</i>	Gambrill y Richey	1975	Estudiantes universitarios y mujeres en entrenamiento asertivo	<p>Tiene 40 reactivos que deben ser contestados a través una escala donde 1= nada y 5= demasiado. Los reactivos fueron elaborados a partir de reportes de estudiantes y pacientes, así como una amplia revisión de la literatura para determinar las situaciones que con mayor frecuencia se asocian con la inasertividad.</p>	Tener un panorama general de las conductas y personalidad asertiva del sujeto.

7. <i>Cuestionario situacional</i>	Levenson y Gottman	1978	Estudiantes universitarios	La primera versión de este instrumento contaba con 66 reactivos (40 para la primera parte, que era respondida en una escala del 1 al 5, y 26 para la segunda donde se respondía de nunca a casi siempre), decidieron profundizar en los dos tipos de competencia social más relevantes, esta vez la primera parte constaría de nueve preguntas a las que debe responder la frecuencia de esta ejecución, mientras que la segunda hace uso de la técnica de role playing.	Discriminar entre personas competentes e incompetentes desde el punto de vista social, caracterizar los tipos de competencia social y evaluar la eficacia de los posibles modelos de tratamiento.
8. <i>Escala de conducta interpersonal</i>	Arrindell y Van der Ende	1985	Pacientes psiquiátricos	Se compone de 50 reactivos que deben ser respondidos en una escala del 1 al 5. Se identifican cinco factores de escala: expresión de sentimientos negativos, expresión y aceptación de limitaciones personales, expresión de opiniones, expresión y aceptación de halagos y asertividad general. Este instrumento distingue dos aspectos importantes de la conducta asertiva: el grado de incomodidad subjetiva y la probabilidad de respuesta.	Mostrar la incomodidad subjetiva y probabilidad de respuesta.

Fuente: Elaboración propia a partir de Castaños et al. (2010) y Guerra (1996)

Destaca el hecho de que las nuevas escalas se inspiraron de instrumentos pasados, a fin abarcar un mayor número de aspectos asertivos. Hay una clara diferencia entre el instrumento propuesto por Wolpe y Lazarus, y la escala de Arrindell y Van der Ende, el primero se conforma de 30 reactivos con el objetivo único de medir expresión emocional, mientras que el último cuenta con 50 reactivos y considera: expresión de sentimientos negativos, expresión y aceptación de limitaciones personales, expresión de opiniones, expresión y aceptación de halagos, y asertividad general.

Cada instrumento tuvo una finalidad en su momento, aun así, Castaños et al. (2010) mencionan que los inventarios de: Wolpe y Lazarus, McFall y Lillesand, Rathus, Galassi et al., Gay et al., y Gambrill y Richey, carecen de validez y confiabilidad. Dentro de los aspectos negativos resalta que hay reactivos que se confunden con la agresión, además de dedicarse al análisis de uno o dos factores. Los instrumentos carecen de cierta confiabilidad sobre todo si se pretende su aplicación en población mexicana, en primer lugar porque su validez se ha reafirmado a través de universitarios y pacientes psiquiátricos (a excepción de la Escala de Autoexpresión para Adultos), y en segundo por el contexto en que se crearon, en este caso fueron hechos por y para población estadounidense, lo que asegura su desarrollo mediante patrones de la cultura anglosajona (Flores, 1994; Guerra, 1996).

El interés por generar instrumentos asertivos para población mexicana surge con las investigaciones realizadas por Flores et al. (1987). En un inicio realizaron la aplicación traducida de la Escala de Asertividad de Rathus, donde detectarían tres dimensiones: asertividad en situaciones cotidianas, en medios indirectos y no asertividad, originando así la Escala Medida de Rasgos Asertivos MERA. Más adelante Flores (1994), trabajaría en el desarrollo de una escala multidimensional de la asertividad, donde toma en cuenta la sociocultura e idiosincrasia del mexicano, de esta manera encontró que el mexicano no es asertivo como tal, sino que tiene un estilo muy personal de la asertividad indirecta. En la búsqueda de un instrumento ajustado a la cultura mexicana realizó un análisis del concepto mediante tres diferentes técnicas: redes semánticas, diferencial semántico y escalamiento multidimensional (Castaños et al., 2010).

Después de un tiempo, Flores y Díaz (2004), realizan la publicación de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), herramienta ideal para el trabajo clínico de diagnóstico, así como una guía en la intervención terapéutica y la evaluación de sus efectos. Esta herramienta cuenta con 45 reactivos esparcidos en 3 dimensiones de 15 cada una, la manera en que se califica es por medio de la escala Likert donde: 5= completamente de acuerdo y 1= completamente en desacuerdo. En general, las investigaciones y colaboraciones realizadas en el periodo de 1987 a 2004, continúan incentivando en la estandarización y el desarrollo de instrumentos para México. Por otro lado, Castaños et al. (2010) se interesan por la estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II, su trabajo parte de la estandarización realizada por Guerra (1996). El instrumento se aplicó (en su versión final) a 850 personas de entre 16 y 65 años, se demostró que el inventario cuenta con estabilidad temporal e índices elevados de validez y confiabilidad.

Finalmente, también es importante mencionar los aportes de García y Reyes (2017), quienes realizan la construcción y validación de un instrumento de asertividad tras encontrar que los instrumentos para la población mexicana no son sensibles al ambiente hospitalario, es decir, que al paciente le cuesta identificarse con las situaciones que se plantean en las escalas. La recolección de muestras se realizó en pacientes con enfermedades crónico-degenerativas, lo que le da relevancia por la población tan específica hacia la que va dirigida, sin embargo, mencionan una serie de limitaciones, como que su aplicación se ha centrado únicamente en población de la ciudad de México, por lo que sugieren la realización de estudios que aporten otras evidencias hacia su validez.

2.1.5 Programas encaminados al desarrollo de la asertividad

A partir de la idea del AA, surge el interés por pasar de un desarrollo individual a uno grupal por medio de programas. Lo que se busca en estos proyectos es estimular la asertividad a través de diferentes técnicas donde los participantes compartan sus experiencias, y cubrir todas las situaciones en las que el desarrollo asertivo es necesario: acoso escolar, adicciones, comportamiento sexual de riesgo, tratamiento

de algunos trastornos de ansiedad y déficit de habilidades en contextos específicos como el laboral o la vida en pareja. En síntesis, tienen el fin de enseñar destrezas y habilidades para la vida, de esta manera el sujeto aprende a resolver problemas en el terreno interpersonal y en la interacción con otros (Corrales et al., 2017; Gaeta & Galvanovskis., 2009).

Zaldívar (1994) asegura que hay una multidimensionalidad de los programas de entrenamiento asertivo, y menciona que existen cuatro modelos explicativos principales:

- 1) *Aquellos que enfatizan los aspectos del aprendizaje.* Justificando que las personas carecen de las habilidades correspondientes porque no las han desarrollado o las han aprendido de manera inadecuada.
- 2) *Inhibición de las respuestas.* Sugiere que las personas tienen las habilidades para brindar respuestas asertivas pero que estas se encuentran bloqueadas, inhibidas o distorsionadas.
- 3) *Inhibición mediatizada.* Sostiene que la persona tiene todo para dar respuestas asertivas, pero se ve inhibida por diversos factores cognitivos: expectativas, creencias irracionales, auto verbalizaciones negativas, auto instrucciones inadecuadas, patrones perfeccionistas de evaluación, etc.
- 4) *Fallas en la discriminación de situaciones.* Procura el conocimiento de la respuesta adecuada y de cuándo y cómo debe emitirse.

En complemento, Luca de Tena et al. (citado por Gallego, 2009) realizan un listado de aspectos a considerar para la funcionalidad de los programas:

- a) *Cantidad de sesiones.* Deben ir ajustadas a la complejidad de las habilidades por entrenar, el nivel de déficit de los participantes, grado de motivación y recursos disponibles para el programa.
- b) *Cantidad de participantes.* No menos de 4 para que pueda funcionar el formato grupal y no más de quince. Se recomienda la participación de dos coordinadores a partir de 8 participantes.
- c) *Duración de las sesiones.* Se debe tomar en cuenta una duración promedio de entre 45 a 90 min. En este tiempo se debe permitir la aplicación completa del paquete de intervención para cada sesión.

- d) *Intervalos entre sesiones*. Debe existir un tiempo entre sesiones para que puedan ocupar su mente en otras actividades, pero el tiempo no debe ser tan extenso para no perder la continuidad.

A este listado conviene agregar el manejo de una secuencia en las actividades que realizarán los participantes, comprendiendo que su aprendizaje deberá ser escalonado, por tanto, poner en la primera sesión actividades de exposición podría tender al desastre.

2.1.6 Técnicas para el desarrollo asertivo

La adquisición de habilidades asertivas requiere de procedimientos que estén orientados al desarrollo y modificación de habilidades a través de la introspección y el entrenamiento. Fensterheim y Baer (1975), llama a este proceso Aprendizaje Asertivo (AA), concepto que sigue la premisa del enfoque cognitivo conductual donde se rompe la necesidad indagar mucho en el pasado, es decir, el AA considera que las acciones actuales del sujeto serán las que determinen la mejora del autoconcepto.

La tarea del AA es encaminar al cambio, para que esto sea posible se requiere de compromiso y que el sujeto conozca una serie de técnicas encaminadas a que se reconozca como persona y al mismo tiempo reconozca a los demás, este traslado se puede sobrellevar a través de tres tipos de técnicas: de autoconocimiento, para solicitar y defender los derechos, y para el desarrollo de canales sanos de comunicación (Riso, 2002).

2.1.6.1 Técnicas de autoconocimiento.

Son esenciales para dar inicio al desarrollo asertivo y buscan que la persona se haga consciente de las sensaciones que se pueden desencadenar ante diferentes eventos, y que además conozcan el estilo de comunicación que predomina en su persona. El ideal de estas técnicas es que las personas evalúen: sus problemas específicos de aserción, y el resultado de sus acciones a nivel individual o en relación con el otro (Riso, 2002).

Fensterheim y Baer (1975), Alberti y Emmons (1990) y Smith (2010) proponen como técnicas:

- *Inventario de aserción*: consiste en identificar el grado de dificultad que la persona puede tener frente a diferentes situaciones. El sujeto debe responder con total sinceridad entre: *sí*, *no* y *a veces*, finalmente debe centrarse en aquellas en las que ha indicado una mayor dificultad de aserción y escribir la razón por la que persiste el problema.
- *Inventario de tensión*: consiste en identificar todo aquello que lo hace sentirse tenso, temeroso o turbado. Se presentan una lista de experiencias a las que debe responder mediante una escala de agrado-desagrado: en absoluto, un poco, mucho y muchísimo, deberá manifestar en cada una lo que siente en ese momento.
- *Programa de metas*: su efectividad depende del nivel de compromiso de la persona. En un primer momento deberá reconocer sus razones para no ser asertivo: se aferra a razones poco probables, se aferra a sucesos muy probables o usan su imaginación para inventar raciocinios. A partir de esta introspección la persona deberá cuestionarse el momento en que se hacen presentes sus problemas de aserción, deberá admitir el sentimiento que le generan estos problemas (rechazo, colera, ternura, etc.) y luego, a partir de lo abordado planteará alguna meta dirigida al cambio, así sea sólo un pequeño paso.
- *Bitácora personal de crecimiento*: la intención es llevar un registro diario de los logros y reconocimiento de los miedos, es en conjunto el resultado de las primeras tres técnicas. El sujeto reconoce sus miedos, limitaciones asertivas y se ha planteado una serie de metas que deberá cubrir paso a paso. Requiere de constancia, pero esto no significa que los avances deban ser acelerados.

2.1.6.2 Técnicas de reconocimiento para solicitar y defender

A partir de un trabajo de autoconocimiento la persona comienza a reconocerse entre los demás, aquí ya no se les da tanto protagonismo a preguntas de introspección sino

de reflexión, en el mejor de los casos el sujeto salta de: ¿por qué me da miedo pedir que se respete y escuche mi opinión? A ¿Merezco que se respete y escuche mi opinión? Hay un proceso de “iluminación”. Según el estilo de comunicación que predomine (agresivo o pasivo), se dará cuenta que los demás también merecen ser tratados con dignidad o que todo este tiempo debió ser tratado como persona más que como objeto (Alberti & Emmons, 1990; Riso, 2002).

Fensterheim y Baer (1975), Alberti y Emmons (1990) y Smith (2010) proponen técnicas que en un primer paso procuran la psicoeducación, el individuo debe conocer temas afines de la asertividad y reconocer las habilidades con las que cuenta, a partir de lo que conoce puede fijarse metas en las que inicia un proceso de reestructuración a un nivel mayor:

- *Reconocimiento de los derechos:* con ayuda de las actividades de autoconocimiento el sujeto comienza a replantear situaciones que hasta ahora no ha podido hacer porque toda su vida lo han limitado o se desconocía como sujeto con derechos. Elaborará un listado al que durante los días puede ir agregando situaciones que le resulten incómodas o que lo orillen hacia una actitud pasiva, a partir de esto surge la pregunta: ¿tengo derecho a...?
- *Reestructuración de pensamientos:* Ligado con el reconocimiento de derechos, el sujeto convierte las preguntas que ha elaborado sobre sus derechos y las convierte en afirmaciones, pasando de: ¿tengo que ser escuchado? A “también puedo ser escuchado”.
- *Aserción negativa:* encamina hacia la aceptación de los errores y faltas sin tener que excusarse a través de un reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas, hostiles o constructivas, que se formulan a propósito de nuestras cualidades negativas.
- *Estilos de comunicación:* permite el reconocimiento de la persona a través de tres estilos de comunicación base: agresivo, asertivo y pasivo, la persona reconoce las actitudes y el comportamiento de cada uno. Se pide la identificación con alguno de ellos y comienza a ubicar los estilos de comportamiento que le rodean (es posible facilitar el aprendizaje de estos

estilos a través del uso de otras figuras: dragón para agresividad, tortuga para personalidades pasivas y persona para la asertividad).

- *Habilidades asertivas*: el sujeto aprende acerca de las habilidades para comunicar, identifica con cuales cuenta, cuales no tiene y cuales necesita reforzar para emprender el reforzamiento de estas actividades a través de una bitácora.
- *Ejercicios de conversación asertiva*: tiene como fin la expresión deliberada de un sentimiento mediante frases, en un nivel básico se recomienda el uso de seis frases esenciales:

Me gustó lo que dijiste... No me gustó lo que dijiste...

Me gustó lo que hiciste... No me gustó lo que hiciste...

Yo quiero que tú hagas... Yo no quiero que tú hagas...

El verbo hace énfasis en el sentimiento y de esta manera se asegura una comunicación directa con un congénere. Se sugiere el uso de una escala o bitácora donde la persona escriba las veces que ha usado estas frases.

- *Decir NO*: funciona para encaminar hacia las técnicas que procuran el desarrollo de canales sanos de comunicación, es una recopilación de las técnicas anteriores, se espera que si la persona ha llevado un entrenamiento correcto sea capaz de distinguir entre las cosas que puede elegir no hacer por elección de las que no. El sujeto ha desarrollado un criterio que le evita hacer actividades que le hagan perder el respeto por sí mismo y ahora aprende a negarse a ciertas peticiones.

2.1.6.3 Técnicas para el desarrollo de canales sanos de comunicación

Estas técnicas pertenecen a un nivel más complejo, se llevan a la práctica en interacción con el otro, la manera en que se abordan puede parecer agotadora en un inicio por la repetición de conductas y el trabajo de prueba/error. En un inicio la toma de nuevas actitudes tiende a parecer falsa o con fines manipulativos, pero es a través de la práctica, la psicoeducación y el trabajo de autoconocimiento que la persona se ve orillada a la innovación, es decir, encuentra un estilo único de expresión.

Fensterheim y Baer (1975), Smith (2010) y, Alberti y Emmons (1990) proponen como técnicas:

- *Autorrevelación*: técnica que enseña a aceptar e iniciar una discusión de los aspectos negativos y positivos de la personalidad, el comportamiento, estilo de vida e inteligencia, con objeto de fomentar y favorecer la comunicación social y reducir la manipulación.
- *Banco de niebla*: ayuda a aceptar las críticas manipulativas reconociendo de manera serena la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen, sin que la persona olvide el derecho a ser su único juez.
- *Compromiso viable*: se aprende a establecer y regatear compromisos con el otro de forma que quede lo mejor posible a nuestros tiempos y habilidades.
- *Disco rayado*: consiste en la repetición serena de las palabras que expresan nuestros deseos, una y otra vez, enseña la virtud de la persistencia.
- *Interrogación negativa*: enseña a suscitar las críticas sinceras de parte de los demás con el fin de sacar provecho a la información o de agotarlas (si son manipulativas).
- *Libre información*: permite el desarrollo de la escucha y a través de esto se identifican los indicios que nos da la persona para conocer lo que es interesante o importante en el otro.

Siguiendo la premisa de los autores, el reforzamiento de las habilidades asertivas ocurre a través de tres niveles, de manera escalonada se estima que el camino hacia la asertividad quedaría de la siguiente forma: (1) autoconocimiento: donde el sujeto indaga en sus habilidades y limitaciones; (2) reconocimiento: cuando cuestiona aspectos de su personalidad y se reconoce como igual frente a los demás; (3) expresión: gracias a lo aprendido refuerza sus habilidades a través de técnicas que requieren de una preparación más compleja.

En estas técnicas predomina la repetición, se requiere de mucha fuerza de voluntad para llevar un registro diario de los avances. El entrenamiento abre la puerta a la exploración, es posible que estas técnicas al inicio se vean con poca naturalidad

porque no se ajustan a la “esencia” del individuo, pero es la persona quien poco a poco se las apropia.

2.2 Inteligencia emocional

El siguiente capítulo parte definiendo las emociones desde su proceso de valoración, su categorización y sus funciones. Un segundo momento habla sobre algunos antecedentes de la IE, como la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría del procesamiento de la información, por último, se habla del modelo de Mayer y Salovey, y el de Goleman bajo el objetivo de remarcar la importancia de introducir estos temas en la sociedad.

2.2.1 La emoción y su proceso de valoración

El concepto de emoción surge a partir de la integración de cuatro corrientes: la biológica, en donde las emociones son vistas como reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia; la conductual, que habla acerca del comportamiento emocional y la forma en que se aprende; la cognitiva, que explica como una situación determina la respuesta emocional; y la social, que ve a las emociones como construcciones sociales que se viven dentro de un espacio interpersonal (Bisquerra, 2009).

Gracias a la integración, hoy se puede decir que las emociones son un estado complejo del organismo que actúa ante una excitación o perturbación. Se presentan de forma consciente e inconscientes por situaciones externas e internas a través de canales químicos y neuronales. Uno de sus mayores aportes es la regulación del organismo al momento de hacer frente a diversos estímulos y acontecimientos como: hechos, cosas, animales, personas, recuerdos, etc., es decir, todo aquello que surge de la interacción con los otros y el ambiente (Bisquerra, 2009; Palmero & Martínez., 2008; Redorta et al., 2006).

En relación con lo anterior, hoy por hoy se puede asegurar que la emoción contiene cuatro elementos (Redorta et al., 2006):

- Un *estado afectivo subjetivo*: que explica la razón por la que el sujeto tiene una respuesta diferente a la de los demás, haciendo que este sienta rabia ante situaciones que a otro le den felicidad.
- Un *estado funcional*: el cual avisa al sujeto que tendrá que realizar una acción, por ejemplo, el miedo puede hacer que esté lista para la huida.
- *Respuestas biológicas*: son aquellas que generan una acción adaptativa en el entorno a través de reacciones en el cuerpo, por ejemplo, la fuerza que surge para poder huir de una situación de miedo o peligro.
- Es un *fenómeno social*: con la capacidad de construir canales de comunicación que vayan orientados hacia la interacción con los demás, de manera verbal o no verbal.

A partir de estos elementos el sujeto tiene la capacidad de realizar un proceso de valoración respecto a la situación, por lo tanto, el resultado siempre será subjetivo, es decir, que dependerá de lo que la persona conoce y la interpretación cognitiva que realice al respecto. Dicho proceso de valoración se desarrolla de la siguiente manera (Bisquerra, 2009; Redorta et al., 2006):

- 1) Ocurre un *acontecimiento* externo o interno, que es generado por: cosas, personas, recuerdos, etc.
- 2) Inicia un proceso de *valoración*:
 - Valoración primaria*. Corresponde a la categorización positiva o negativa del evento a través de una respuesta automática. Lo positivo tiende a relacionarse con algo que será valorado y de utilidad para el progreso de la persona, mientras que lo negativo irá relacionado a peligros, ofensas, etc.
 - Valoración secundaria*. Hay una respuesta más consciente de la situación, en el que la persona se pregunta si está en condiciones para hacer frente al evento. Para lograr una valoración adecuada se toma en cuenta: la novedad del acontecimiento, si se trata de algo agradable o no, la familiaridad, los resultados que podría tener actuar de cierta forma, las expectativas, etc.
- 3) Se *evidencian* los componentes emocionales respecto a la situación:

Neurofisiológicos. Dados a través de respuestas involuntarias como: la sudoración, la respiración agitada, el corazón acelerado, la presencia de neurotransmisores, etc.

Comportamentales. Alusivos a los aspectos conductuales visibles e incluso medibles, como: las expresiones faciales, el tono de voz, la postura, el ritmo, etc.

Cognitivos. Están relacionados a una vivencia subjetiva, y que son representadas a través del sentimiento.

- 4) Finalmente ocurre una *predisposición a la acción*, como respuesta al acontecimiento. Por ejemplo, cuando las personas comienzan a llorar o deciden estar solas después de una situación triste.

En este sentido, se comprende que realizar valoraciones primarias en situaciones que requieren de acciones conscientes, puede generar cierto grado de desarreglo. A fin de terminar con el problema anterior se han ido desarrollando técnicas que refuerzan comportamientos adecuados, por ejemplo: las neurofisiológicas que promueven técnicas de respiración y relajación, o el control corporal; los comportamentales, por medio de un entrenamiento socioemocional; y el aspecto cognitivo, a través de reestructuraciones dadas por la introspección, la meditación, etc (Bisquerra, 2009; Palmero & Martínez, 2008).

2.2.2 Categorización de las emociones (básicas y complejas / positivas y negativas)

Las categorizaciones se fueron desarrollando con la intención de mejorar los modelos teóricos, y para evitar que se siguieran usando los grados de intensidad/comportamiento emocional como sinónimos. Por ejemplo, un error muy común (y que sigue vigente dentro de la población), era referirse a la tristeza con cualquier otra palabra que la involucrara como: abandonado, desesperado, deprimido, solitario, imponente, abrumado, etc., ignorando el hecho de que “desesperado” y “deprimido” tienen una amplia línea de diferencias. El desarrollo de las categorías

estableció dos puntos muy importantes, que las emociones se pueden clasificar como positivas y negativas, o como primarias y secundarias (Bisquerra, 2009).

1. *Emociones positivas y negativas*

Dentro de esta categoría las emociones tienen una valencia en función del lugar que ocupan, por lo que van a depender de la valoración que el sujeto le dé a partir de lo que siente. Se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Emociones positivas: se experimentan con acontecimientos orientados hacia el logro de objetivos, como asegurar la supervivencia propia o social. Algunas de las que entran dentro de este apartado son: la alegría, el amor, el afecto o la felicidad.
- Emociones negativas: se experimentan en acontecimientos que son valorados como una amenaza, pérdida u otra serie de dificultades. Las más recurrentes son: miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa o vergüenza.
- Emociones ambiguas: dependen de la circunstancia para considerarse positivas o negativas, un claro ejemplo es la sorpresa, que se puede experimentar en una situación agradable o desagradable. En esta categoría se encuentran emociones como: la esperanza o la compasión (Bisquerra, 2009; Redorta et al., 2006).

Destaca el hecho de que las emociones positivas y negativas tienen una diferencia en cuanto a temporalidad, es decir que la tristeza o el enojo tienden a mantenerse por más tiempo que la alegría.

Un punto necesario en todo esto, es que no se debe caer en la idea de que las emociones negativas son malas y las positivas son buenas, puesto que en todas se encuentran comportamientos adaptativos y desadaptativos. Sobre esta situación se han hecho algunas interpretaciones inadecuadas al respecto, como sugerir que la tristeza se debe evitar o reprimir para darle más espacio a la alegría. El problema con estas interpretaciones es la difusión excesiva dentro de diferentes medios de comunicación, pues sólo limita la expresión emocional (Bisquerra, 2009).

2. *Emociones primarias y secundarias*

A las emociones básicas también se les suele llamar primarias o puras, y las emociones complejas suelen ser reconocidas como secundarias. En definición: las emociones básicas, tienen una expresión facial universal y una respuesta típica al afrontamiento; mientras que las emociones secundarias carecen de rasgos faciales que las caractericen y su respuesta depende del sujeto (Palmero & Martínez, 2008).

En esta categorización se considera que las emociones complejas son derivadas de las emociones básicas, y suelen ser representadas a través de gráficos en los que se utilizan paletas de colores con sus respectivos degradados, a fin de exponer los diferentes matices de una emoción. Dos de los más reconocidos son: el modelo de Plutchik, que muestra los niveles de una emoción básica a través de una flor o estructura cónica; y el modelo de TenHouten, en donde habla de las emociones secundarias como resultado de la combinación de las primarias, sin embargo, no ha bastado con contraponer o combinar emociones. Debido a esto, se busca que el proceso de categorización atienda tres aspectos importantes (Bisquerra, 2009; Palmero & Martínez, 2008):

- *La especificidad.* Busca que la emoción tenga un nombre que la pueda diferenciar de las demás, permitiendo que ocurra la agrupación por especificidad o similitud.
- *La intensidad.* Considera importante categorizar a las emociones en función de la fuerza con que se experimenta.
- *La temporalidad.* Se refiere al tiempo en que se puede prolongar una emoción.

Finalmente, hay que tomar en cuenta que además de estos requisitos los modelos deben enfrentarse a la traducción de palabras que describen emociones en distintos idiomas (Bisquerra, 2009).

2.2.3 Función de las emociones

A partir de la pregunta “¿qué es una emoción?” se generaron propuestas con tipologías similares, por ejemplo, Plutchik y MacLean coincidían en que el sujeto se adaptaba a través de las emociones y desarrollaba una predisposición a la acción, con la diferencia de que el primero hablaba acerca de la presencia de ocho comportamientos que eran

la retirada, ataque, apareamiento, pedir ayuda, establecimiento de vínculos afectivos, vomitar, investigar y quedar quieto, que estaban asociados con el miedo, la alegría, la tristeza, la aceptación, el asco, el interés y la sorpresa; mientras que el segundo proponía seis tipos de comportamiento que eran la búsqueda, agresivo, protector, abatido, triunfante y cariñoso, asociados con el deseo, la ira, el miedo, la tristeza, el afecto y la alegría (Bisquerra, 2009; Palmero & Martínez., 2008).

A razón de las diferentes interpretaciones, Palmero y Martínez (2008) realizan un compilado de lo que diferentes autores entienden por emociones básicas para resaltar aquellas en las que todos lograban coincidir. El proceso de selección tomó en cuenta factores como la respuesta corporal, la asociación de estímulos, la tendencia a la acción, los dependientes de la atribución y la expresión facial emocional, resultando en cinco tipos de emociones primordiales con respuestas muy marcadas.

1. *Asco*. Su labor está relacionada con la protección y preservación, por ejemplo, cuando cuida al organismo de la ingesta de alimentos que están en malas condiciones. Sus funciones se han ampliado en el ser humano, al punto de rechazar algo por medio de valoraciones cognitivas, visuales, auditivas, etc. Las respuestas de esta emoción son las siguientes.

- Fisiológicas. Van asociadas con las náuseas.
- Conductuales. Consisten en alejarse o evitar los estímulos que pueda generar la sensación de asco.
- Expresivas. Son reconocidas en el rostro a través de la boca, nariz y/o frente arrugadas, además de ojos levemente cerrados.

2. *Alegría*. Su función va referida hacia la mejora de una relación interpersonal. que crea una sensación de bienestar, logrando influir sobre los demás y favoreciendo la diversión. La manera es que se expresa esta emoción es la siguiente.

- Fisiológicas. Se pueden ser expresadas a través de la desaceleración de la frecuencia cardiaca, y una activación en el musculo zigomático que eleva los lados de la boca para generar una sonrisa. A mayor escala se puede ver un incremento de la frecuencia cardiaca, presión sanguínea y tensión muscular.

- Conductuales. Son similares a las ocurridas en un proceso de excitación, la emoción es tal que la persona podría llorar de alegría, correr hacia lo que le genera el estímulo, sonreír, extender los brazos, etc.
- Expresiva. Utiliza gestos demasiado evidentes en la sonrisa y los ojos.

3.Ira. Tiene la función de brindar autoprotección, regulación interna y comunicación social. Se ha demostrado que esta emoción refuerza los intentos del sujeto por recuperar el control perdido sobre el ambiente, y sus respuestas consisten en lo siguiente.

- Fisiológica: vistas a través del incremento de la frecuencia cardíaca, la presión sanguínea, el incremento de la tensión muscular, o la presencia de enrojecimiento en el rostro.
- Conductual: demuestra una preparación a la acción, junto con una serie de conductas motoras que van orientadas hacia alguien o algo (el nivel con que se exprese esta acción dependerá del nivel de regulación emocional del sujeto).
- Expresiva: muestra una tendencia a apretar y mostrar los dientes, los ojos pueden estar abiertos o entre cerrados, la mirada es fija, hay un ceño fruncido o el rostro rojo.

4.Miedo. Su función es la adaptación y supervivencia. Esta emoción hace que el sujeto aprenda a ejecutar repuestas que lo alejen del peligro y a que mejore sus habilidades de afrontamiento. Las tres formas en que se expresan las emociones se expresan a continuación.

- Fisiológica: hay incrementos en la frecuencia cardíaca y respiratoria, la presión sanguínea, la conductancia de la piel, la tensión muscular, etc., también se puede expresar a través de la inmovilización corporal o la disminución de la frecuencia cardíaca según la situación o el nivel de miedo. Frente a situaciones extremas será posible detectar: hiperventilación, temblores, mareos, taquicardias, etc.
- Conductual: se hace evidente a través de respuestas activas y pasivas para evitar o afrontar la situación. Respuestas de la evitación: activa, el sujeto lleva a cabo una conducta que lo aleja de la situación; y pasiva, implica que el sujeto

trate de pasar desapercibido sin daño o consecuencias. Por otro lado, la manera de afrontar el miedo también tiene dos respuestas: la activa, donde el sujeto cree que sus habilidades le permitirán evitar las consecuencias de la situación; y la pasiva que es cuando la persona considera que no es capaz de enfrentar el evento.

- Expresiva: esta respuesta es muy variable, pero algo destacable es el ceño fruncido o los ojos abiertos como de sorpresa.

5. *Tristeza*. Cuenta con dos funciones: la grupal, que sirve como desencadenante para iniciar la cohesión social, logrando que los demás miembros del grupo ofrezcan apoyo; y la individual, en donde la emoción logra incitar a la introspección, hay un replanteamiento de metas y la persona trabaja en la definición de un sentido de vida. Las respuestas de esta emoción consisten en lo siguiente.

- Fisiológica: muestran un incremento en el nivel de conductancia cutánea, frecuencia y amplitud de respuestas no específicas, incremento de la presión sanguínea y frecuencia cardíaca.
- Conductual: presentes en diferentes tipos de ausencia: ausencia de conducta motora y de preparación a la acción (reconocida como desmotivación conductual).
- Expresiva: son evidentes por la caída de postura del sujeto, el tono de voz y una expresión baja en la comisura de la boca.

Es importante mencionar que previo al establecimiento de las emociones básicas de Palmero y Martínez (2008), se han ido desarrollando varias categorizaciones donde se les acomoda por frecuencia, intensidad o atribución cognitiva.

2.2.4 Inteligencia Emocional y sus antecedentes teóricos

Los antecedentes de la IE parten de algunas teorías de la inteligencia, no se habla directamente del concepto pero sí hay piezas que fueron clave para estructurar la idea, por ejemplo, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se habla acerca de dos tipos de inteligencia, la interpersonal y la intrapersonal; mientras que en la teoría

triarquica de Sternberg se remarca la importancia de los procesos de regulación y adaptación frente a diferentes situaciones (Acevedo & Murcia, 2017). Considerando lo anterior, el siguiente apartado desarrolla ambas teorías para tener una visión más concreta.

2.2.4.1 La teoría de las inteligencias múltiples

Para comenzar, Howard Gardner plantea ocho criterios procedentes de las ciencias biológicas, el análisis lógico y la psicología tradicional para definir lo que es la inteligencia, y así evitar que se le confunda con un talento, aptitud o habilidad, estos son (Gardner, 2001):

*Criterios que proceden de las **ciencias biológicas**:*

1. Debe existir la posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en caso de lesiones cerebrales.
2. Tiene que contar con una historia evolutiva plausible.

*Criterios a partir del **análisis lógico**:*

3. Necesita contar con la presencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.
4. Tener la posibilidad de codificación en un sistema de símbolos.
5. Contar con un estado diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”.
6. La existencia de *idiot savants*, prodigios y otras personas excepcionales.

*Criterios a partir de la investigación **psicológica tradicional**:*

7. Contar con el respaldo de la psicología experimental.
8. Tener el apoyo de datos psicométricos.

Siguiendo los criterios anteriores, Gardner (2001) propone siete tipos de inteligencia ubicadas dentro de un perfil académico, artístico y emocional.

- Dentro del *perfil académico* se encuentran aquellas que van relacionadas con la escuela tradicional, es decir: la inteligencia lingüística, que corresponde a tener sensibilidad hacia el lenguaje hablado y escrito; y la inteligencia lógico-

matemática, comprendida como la capacidad de analizar problemas desde el razonamiento y hacer investigaciones de una manera científica.

- El *perfil artístico*, se compone de tres inteligencias: la inteligencia musical, entendida como la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales; la inteligencia corporal-cinestésica, cuyo trabajo es el empleo del propio cuerpo para resolver problemas o crear productos; y la inteligencia espacial, cuya capacidad es la de manipular pautas de espacios grandes o pequeños.
- El *perfil emocional*, contiene dos tipos de inteligencia: la inteligencia interpersonal, que permite el trabajo eficaz con otras personas, además de entender sus intenciones, motivaciones y deseos; y la inteligencia intrapersonal, que supone la capacidad de comprenderse a uno mismo.

Más adelante, el autor consideró la existencia de otras inteligencias: la naturalista, espiritual y existencial, pero deja que sea el lector quien decida si estas le satisfacen o no (Gardner, 2001; Suárez et al., 2010):

- Inteligencia naturalista: es la capacidad para reconocer y clasificar numerosas especies de flora y fauna en su entorno.
- Inteligencia espiritual: va relacionada con la capacidad o sensibilidad para lo espiritual, o como un don para lo religioso, místico o trascendental. Implica entender el mundo de los demás y el de sí mismo a través de una visión más profunda.
- Inteligencia existencial: se refiere a situarse en sí mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana.

Por último, es necesario recordar que se trata de una teoría vigente, por lo que el autor sugiere que es necesario realizar más investigaciones, bajo el objetivo de que los estudiantes construyan esquemas que vayan más allá del saber cotidiano (Suárez et al., 2010).

2.2.4.2 La teoría del procesamiento de información de Sternberg

Sternberg busca la manera de explicar la inteligencia a través de tres aspectos: el mundo externo, el mundo interno y la interacción entre ambos. Por lo tanto, desde su teoría no sólo importa lo que el sujeto hace para demostrar sus capacidades, sino que también considera la serie de procesos cognitivos en función de las condiciones del entorno y el tiempo (Bisquerra, 2009; Mora & Martín, 2007).

A partir de lo anterior, Sternberg (1985) desarrolla la *Teoría Triarquica de la Inteligencia* y habla acerca de tres dimensiones (Mora & Marín, 2007; Sternberg, 1990):

1. La *dimensión contextual*. En esta se encuentran los aspectos de: adaptación, en la que el individuo se acopla a su medio; la selección, refiriéndose a que el sujeto puede elegir medios alternativos frente a un problema; y la configuración del medio, como la capacidad de reestructurar el ambiente y mejorar las condiciones.
2. La *dimensión experiencial*. Toma en cuenta la habilidad para enfrentarse a la novedad y la habilidad para automatizar el procesamiento de la información.
3. La *dimensión componencial*. Que se conforma de: los meta componentes, que son los procesos ejecutivos de orden superior empleados en la planificación, control y toma de decisiones; los componentes de realización, que son aquellos que se ejecutan para llevar a cabo un ejercicio; y los componentes de adquisición de conocimientos, que son la toma de acciones para obtener un aprendizaje.

Considerando las tres dimensiones, Sternberg (1985) sugiere la presencia de tres tipos de inteligencia:

- *Inteligencia analítica*. Consta de la adquisición de información, atención a problemas de contenido verbal, aspectos numéricos y figurativos.
- *Inteligencia creativa*. Se refiere a la capacidad de crear y reaccionar a nuevas situaciones.

- *Inteligencia práctica*. Es la facilidad para adaptarse al entorno, aprovechando o modificando el ambiente para sobrevivir.

En conjunto, el autor sugiere que hay algo más allá de la inteligencia analítica que evalúan las pruebas psicométricas, por lo tanto, no considera que las personas deban destacar sólo por su capacidad de análisis, sino por la manera en que afrontan las situaciones. Finalmente, esta teoría permite una mejor localización hacia las dificultades que pueda tener una persona, brindando a la vez un entrenamiento específico que mejore su calidad de vida (Bisquerra, 2009; Sternberg et al., 2000).

2.2.5 La inteligencia emocional y sus modelos

Tal como ocurrió con los conceptos de inteligencia y emoción, la IE ha tenido varias interpretaciones. En dicho caso, para definir el concepto surgieron los modelos de habilidad y los modelos mixtos, el primero destaca por darle valor a los conceptos científicos y a la estructura jerarquizada de las capacidades cognitivas, y el segundo resalta por incluir todo lo que no queda contemplado en los modelos de habilidad, como el control del impulso, la automotivación, las relaciones sociales, etc. A continuación, se muestra un ejemplo de cada uno (Bisquerra, 2007; Salovey et al., 1995).

2.2.5.1 Modelo de Mayer y Salovey

En 1990 Mayer y Salovey son los primeros en hablar sobre la IE, sin embargo, el tema pasó un tanto desapercibido hasta las publicaciones de Daniel Goleman cinco años después. Desde este modelo existe un interés sobre la estructura jerarquizada de las capacidades cognitivas, explicando que la IE va en función de cuatro habilidades interrelacionadas (Bisquerra, 2007; Salovey et al., 1995):

- *Percepción emocional*

Se refiere a la forma en que el sujeto percibe sus emociones y las de los demás, por medio del lenguaje, la conducta y los objetos. Esta habilidad es la que pone al sujeto en acción frente a diferentes situaciones, un ejemplo muy recurrente es cuando en una

relación amorosa, uno de los integrantes sabe distinguir las expresiones de tristeza o molestia en su pareja, e inicia una serie de pasos para que la persona se sienta mejor.

– *Facilitación emocional del pensamiento*

Se trata de la focalización hacia lo que realmente importa, evitando otra serie de perspectivas que no hagan más que generar una sobreestimulación. El sujeto que ha reforzado esta habilidad sabe distinguir la manera en que sus estados emocionales facilitan el afrontamiento de las situaciones, por ejemplo, entiende que mirar al cielo le genera una sensación de bienestar que facilita su creatividad.

– *Comprensión emocional*

Le provee al sujeto de un entendimiento de la situación que le está ocurriendo o que le está pasando a alguien más, esto implica nombrar a las emociones, reconocerlas y explicar la relación que existe entre un evento y las emociones que está experimentando. Son ejemplos de esta habilidad: entender el estado emocional de una persona que está pasando por una mala racha, comprender que la persona está triste por la pérdida de su mascota, reconocer que terminar con ciertas etapas de su vida de suelen generar nostalgia, etc.

– *Regulación emocional*

La habilidad permite que la persona esté abierta a las emociones, ya sean por sensaciones agradables o desagradables, además de que desarrolla la capacidad de regular las emociones ajenas. Esta habilidad se pone en acción cuando tras una mala racha la persona no desiste, sino que decide tomarse un respiro y buscar la manera de lidiar con la situación.

En conclusión, la teoría sugiere trabajar en el desarrollo de las habilidades para tener un nivel adecuado de IE. De esta manera el sujeto será capaz de reconocer, regular, comprender y facilitar la expresión de las emociones en sí mismo y en quienes lo rodean, lo que disminuirá la probabilidad de que existan brechas en la comunicación que puedan afectar su estilo de vida.

2.2.5.2 Modelo de Goleman y Boyatzis

La propuesta de Goleman pertenece a los modelos mixtos, y menciona que para hablar de IE se deben tomar en cuenta los aspectos propios del sujeto y los que existen en relación con el otro. Dichos factores son organizados por el autor como competencias personales y sociales, quedando de la siguiente manera (Bisquerra, 2007; Goleman, 1995; Goleman, 1998):

Competencias personales

1. Conciencia de uno mismo

Es la capacidad de reconocer un sentimiento cuando aparece y realizar una valoración adecuada. En el mejor de los casos el sujeto es capaz de llevar a cabo una introspección psicológica acerca de lo que le está sucediendo, sin embargo, cuando esta competencia no está muy desarrollada la persona puede ser incapaz de percibir lo que realmente está sintiendo, y caerá en la incertidumbre.

2. La autorregulación

Se refiere al control, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación que el sujeto puede tener frente a sus propias emociones. Un manejo adecuado puede hacer que la persona se recupere pronto ante las adversidades, pero sin esta competencia los sujetos se pueden tensar constantemente ante cualquier evento, aunque la amenaza sea pequeña.

3. Motivación

Esta competencia toma en cuenta el desarrollo de logros, compromiso, optimismo y la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad. El autor menciona que un buen estado anímico aumenta la producción y hace que los individuos sean más eficaces en lo que quieren, aumentando las posibilidades de obtener resultados sobresalientes.

Competencias sociales

4. Empatía

Esta competencia determina si el sujeto es capaz de reconocer las emociones ajenas e intervenir a favor de la situación, tener un buen aprovechamiento de la

diversidad y la presencia de conciencia política. La ejecución de esta habilidad se nota en aquellos que tienen facilidad al momento de enseñar, vender o dirigir.

5. *Habilidades sociales*

Es la habilidad que subyace a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, es decir que esta competencia determina el modo en que el sujeto se relaciona con los demás. Su desarrollo hará que la persona genere una buena red de apoyo en cuanto a proyectos o situaciones personales se refiere.

Otro aspecto interesante de este modelo es que Goleman (1998) señala que el coeficiente intelectual (CI) se llegará a sustituir por el coeficiente emocional (CE). Es decir que el CI no es un buen determinante de éxito en la vida, mientras que el CE puede aumentar las probabilidades de éxito al tener un dominio de la frustración, la regulación de las emociones y la interacción con los demás. Partiendo de lo anterior, Goleman y Boyatzis (2002) dirigen la importancia de la IE dentro de las organizaciones, aludiendo que un buen líder debe tener conciencia de cuatro dominios:

- *Autoconciencia*. Capacidad del sujeto para reconocer sus emociones y saber cómo responder ante la situación. Este aspecto le permite actuar con convicción, sinceridad e incluso reírse de sí mismo.
- *Autogerencia*. Se refiere al control y supervisión de las propias emociones.
- *Conciencia social*. Empatía por el otro a fin de lograr una conexión con el equipo de trabajo.
- *Gerencia de relaciones*. Habilidad para persuadir, resolver conflictos y promover la colaboración.

Finalmente, un punto de coincidencia entre este modelo y el de Mayer y Salovey, es que ambos consideran que es importante desarrollar un plan de estudios en donde se le de valor a la IE, justificando que los niños no están aprendiendo las bases para vivir en una sociedad que tiende al conflicto.

Capítulo III. METODOLOGÍA

En el siguiente capítulo se presentan los aspectos que han sido necesarios para llevar a cabo esta investigación, es decir, su alcance y diseño, los sujetos, los instrumentos y el procedimiento.

3.1 Alcance y diseño de la investigación

El estudio se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo que se identifica por la medición objetiva de variables, en este caso asertividad e IE. Su alcance fue comparativo, el cual es una variación del alcance descriptivo, cuyo propósito es detectar diferencias de una misma variable en más de una población. Para el caso de esta investigación participaron estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

El diseño de la investigación es no experimental y se caracteriza por estudiar situaciones ya existentes, y que no se ven interferidas por el investigador. Por último, es necesario aclarar que el estudio es de corte transversal, cuya característica es que se realiza en un sólo momento (Hernández et al., 2014).

3.2 Sujetos

A través de una muestra por conveniencia participaron 231 universitarios de la BUAP de entre cuarto y décimo semestre, inscritos en el periodo de Otoño 2023. De manera más precisa, fueron 112 del área de Ciencias Exactas e Ingenierías, 38 hombres y 74 mujeres, que se distribuyen entre 22 de Ingeniería Química, 17 de Ingeniería Ambiental, 59 de Ingeniería en Alimentos, 6 de Ingeniería Mecatrónica y 8 de Ingeniería en Materiales. Por otro lado, participaron 119 del área de Ciencias Sociales y Humanidades (51 hombres y 68 mujeres), distribuidos en 57 de la Licenciatura en Derecho, 36 de la Licenciatura en Relaciones Internacionales y 26 de la Licenciatura en Criminología.

Los criterios de inclusión fueron: ser estudiantes de cuarto semestre en adelante, de cualquier carrera que se encontrara dentro de las áreas de interés, y que

llevaran más de un año tomando clases presenciales. Por lo tanto, los criterios de exclusión fueron: que los estudiantes fueran de primero, segundo o tercer semestre, que formaran parte de otras áreas de la universidad y que el tiempo que llevaran tomando clases presenciales fuera menor a un año.

En cuanto al contexto, la investigación se llevó a cabo en la BUAP, ubicada en Av. San Claudio s/n, Cd Universitaria, La Hacienda, 72592 Puebla, Pue., dentro de las facultades de: Ingeniería Química, Derecho y Ciencias Sociales.

3.3 Instrumentos

Los instrumentos que se consideraron para el desarrollo de esta investigación son los siguientes.

3.3.1 Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)

El instrumento fue desarrollado en México por Flores y Díaz (2004) con el objetivo de contar con un instrumento hecho por y para mexicanos, aunque con el tiempo se dieron cuenta de la utilidad que podría tener en Latinoamérica. Para comprobar su validez y confiabilidad la EMA pasó por dos estudios: el primero fue un análisis factorial exploratorio realizado en Mérida, Yucatán con el objetivo de determinar el número total de ítems (150), en este estudio se contó con la participación de 812 personas de entre 15 a 60 años, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico, de las cuales el 50.73% (412) fueron hombres y 49.27% (400) mujeres; el segundo estudio fue un análisis factorial confirmatorio realizado en la Ciudad de México y contaron con la participación de 620 personas de entre 15 a 60 años seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico, de las cuales 40% (248) fueron hombres y el 60% (372) mujeres. Finalmente, la estructura final del instrumento constó de 45 ítems, 15 para cada dimensión.

El alfa de Cronbach de la prueba total es de $\alpha=.91$. En cuanto a las dimensiones: en asertividad indirecta el $\alpha=.86$, en no asertividad fue $\alpha=.85$, y en asertividad el $\alpha=.80$, esto lo hace un instrumento cuente con una óptima fiabilidad para ser utilizado en esta investigación (Flores & Díaz, 2004).

La EMA mide la presencia de: asertividad indirecta, que se define como la acción de expresarse con mayor facilidad a través de mensajes, notas o terceros; no asertividad, que es la ausencia de habilidades para poner límites, solicitar cosas, etc.; y asertividad, que se refiere a la capacidad para pedir, poner límites, dar puntos de vista, entre otros.

El instrumento consta de 15 afirmaciones para cada dimensión (dando un total de 45 ítems), y estas se tendrán que responder en función de una escala tipo Likert, en donde: 1 = completamente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, y 5 = completamente de acuerdo. A partir de dichas respuestas, el profesional obtiene información con la que podrá saber el estilo de comunicación que más predomina en la persona.

En cuanto a la evaluación, el rango de puntuaciones totales va de 0 a 90 y se obtiene a partir de la interpretación de las puntuaciones crudas en tablas de conversión general, por sexo o nivel de estudios. Las puntuaciones de ≤ 39 se consideran puntuaciones debajo de la normalidad, el espacio del 40 al 60 corresponde a la normalidad, y ≥ 61 es para las puntuaciones por arriba de la normalidad. En cuanto a las dimensiones de asertividad indirecta y no asertividad, las puntuaciones altas indican que es necesario llevar a cabo un entrenamiento en habilidades a fin de mejorar la calidad de vida de la persona, por otro lado, las puntuaciones bajas son evidencia de que el sujeto no cuenta con este tipo de problemas. Respecto a la dimensión de asertividad, las puntuaciones altas son evidencia de que la persona cuenta con lo necesario para dar sus puntos de vista, respetar opiniones de los demás, etc., mientras que las puntuaciones por debajo del promedio indican una ausencia de características asertivas.

3.3.2 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) es una adaptación del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey et al. (1995), hecha por Fernández et al. (1998). El instrumento tuvo que ser adaptado al español además de pasar por ciertos procesos en los que se avaluó su validez y confiabilidad. Al inicio se llevó a cabo un estudio elaborado por el

grupo de Málaga en donde participaron 292 estudiantes que estaban en un curso de Psicología, fueron 84 hombres y 208 mujeres de entre 18 a 57 años. Su adaptación al español se trabajó por medio de un consenso y fue administrada a 75 personas en dos ocasiones por cuatro semanas para confirmar las relaciones del test-retest (Fernández et al., 2004).

Ahora bien, para asegurarse de que el instrumento contaba con validez y confiabilidad en el país, se llevó a cabo un estudio con alumnos de la carrera de Psicología de diferentes universidades en el área metropolitana de Monterrey. En esta investigación participaron 208 sujetos, 40 hombres y 168 mujeres de entre 16 y 47 años. Con los datos obtenidos se analizaron las respuestas con Alfa de Cronbach resultando en $\alpha = .90$, por lo que se consideró un instrumento adecuado para la medición de la IE (Rodríguez et al., 2005).

El instrumento evalúa tres dimensiones: atención emocional, que se refiere a la capacidad de entender los sentimientos de forma adecuada; la claridad emocional, que evalúa el nivel de comprensión que se tiene respecto a las emociones; y la reparación emocional, que mide el nivel de regulación respecto a los estados emocionales (Mayer & Salovey, 1997).

Respecto a la estructura, el instrumento consta de 8 ítems para cada dimensión (dando un total de 24), que se evalúan a través de una escala tipo Likert, en donde: 1 = nada de acuerdo, 2 = algo de acuerdo, 3 = bastante de acuerdo, 4 = muy de acuerdo, y 5 = totalmente de acuerdo. Con los resultados en mano, se procede a la interpretación cuyo objetivo está en identificar si la persona debe mejorar, mantiene un nivel adecuado o si su puntuación es excelente (Extremera et al., 2004).

En cuanto al rango de puntuaciones, es importante mencionar que los resultados varían en función de si la prueba ha sido respondida por un hombre o por una mujer, además de que, en la dimensión de *atención emocional*, las puntuaciones altas y bajas son indicadores de que la persona tiene que mejorar. En resumen, las puntuaciones quedan de la siguiente manera:

- *Atención emocional*. Puntuaciones en hombres: <21 = debe mejorar, de 22 a 32 es adecuada, y >33 = debe mejorar. Puntuaciones en mujeres: <24 = debe mejorar, de 25 a 35 = adecuada, y >36 = debe mejorar.

- *Claridad emocional*. Puntuaciones en hombres: <25 = debe mejorar, de 26 a 35 = adecuada comprensión, y >36 = excelente comprensión. Puntuaciones en mujeres: <23 = debe mejorar, 24 a 34 = adecuada, y >35 = excelente comprensión.
- *Reparación emocional*. Puntuaciones en hombres: <23 = debe mejorar, de 24 a 35 = adecuada, y >36 = excelente regulación. Puntuaciones en mujeres: <23 = debe mejorar, de 24 a 34 = adecuada, y >35 = excelente reparación.

3.4 Procedimiento

Se solicitó permiso a las autoridades correspondientes para la aplicación de la EMA y el TMMS-24 (Anexo 1), instrumentos que evalúan el grado de asertividad e IE respectivamente. Para obtener el permiso se agendaron citas con los profesores con la intención de informarles acerca de los objetivos de la investigación y de la muestra que se necesitaba.

Bajo autorización inició el recorrido por las aulas para invitar a los estudiantes al proyecto. En primer lugar, se les proporcionó una ficha de identificación y carta de consentimiento informado (Anexo 2) en la que se aclaraban los términos de confidencialidad, la función del trabajo y la posibilidad de recibir sus resultados en un periodo de máximo de dos meses. Posteriormente, se les indicó la manera en que tenían que rellenar las hojas de respuesta y el tiempo que tenían para resolverlo, por último, se les agradeció por su participación.

En total se recolectaron 231 evaluaciones de las cuales sólo se consideraron 212 pues el resto no cumplía con los criterios de inclusión. Se creó una base de datos para capturar las respuestas y sus puntuaciones crudas y totales, para después utilizar el programa estadístico SPSS versión 29.0.1.0 (171), con el que se obtuvieron los resultados. Los datos obtenidos se analizaron en un primer momento con estadística descriptiva. Posteriormente, con la finalidad de identificar diferencias entre los grupos a comparar se decidió emplear la U de Mann-Whitney debido al resultado de la prueba Kolmogorov-Smirnov, donde $p = < .05$ por lo que su distribución coincide con el uso de medidas no paramétricas.

Capítulo IV. RESULTADOS

A continuación, se expresan los resultados obtenidos tras la aplicación del EMA y el TMMS-24 en estudiantes del área de Ciencias Exactas e Ingenierías, y del área Ciencias Sociales y Humanidades.

4.1 Resultados de la EMA

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala multidimensional de asertividad son los siguientes.

4.1.1 Medidas de tendencia central

Como se aprecia en la Tabla 3, en relación con las medidas de tendencia central generales de la EMA, se muestra que la mediana de asertividad indirecta se ubica en 56 puntos; la de no asertividad en 52 puntos; y la de asertividad en 49 puntos. En el instrumento, las puntuaciones ubicadas entre 40 y 60 puntos corresponden a niveles normales dentro de cada dimensión, lo que indica que la mayoría de los participantes se encuentran en esta categoría. Esto se refuerza con los resultados de la moda y la media.

Tabla 3
Medidas de tendencia central generales de la EMA

	Mo	M	Me	SD	Min	Max
Asertividad indirecta	59	56	55.06	10.97	28	88
No asertividad	54	52	50.41	10.58	27	77
Asertividad	53	49	48.26	9.41	17	68

Respecto a las medidas de tendencia central en estudiantes del área de Ciencias Exactas e Ingenierías, la Tabla 4 muestra que la mediana de asertividad indirecta se encuentra en 57 puntos; la de no asertividad en 52 puntos; y la de asertividad en 49.5 puntos. En el instrumento, las puntuaciones ubicadas entre 40 y 60 puntos corresponden a niveles normales dentro de cada dimensión, lo que indica que la

mayoría de los participantes se encuentran dentro de esta categoría, aspecto que se ve reforzado por los resultados de la moda y la media.

Tabla 4

Medidas de tendencia central de la EMA en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías

	Mo	M	Me	SD	Min	Max
Asertividad indirecta	59	57	56.02	10.57	28	80
No asertividad	54	52	51.30	9.55	29	71
Asertividad	46	49.5	48.70	9.09	27	68

Respecto a las medidas de tendencia central en estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades, la Tabla 5 señala que la mediana de asertividad indirecta se encuentra en 54 puntos; la de no asertividad en 52 puntos; y la de asertividad en 49 puntos. En el instrumento, las puntuaciones ubicadas entre 40 y 60 puntos corresponden a niveles normales dentro de cada dimensión, lo que indica que la mayoría de los participantes se encuentran dentro de dicha categoría, aspecto que se ve reforzado por los resultados de la moda y la media.

Tabla 5

Medidas de tendencia central de la EMA en el área de Ciencias Sociales y Humanidades

	Mo^a	M	Me	SD	Min	Max
Asertividad indirecta	58	54	54.09	11.32	31	88
No asertividad	52	52	49.52	11.49	27	77
Asertividad	45	49	47.83	9.74	17	68

^a Existe más de una moda, sólo se reporta la primera

4.1.2 Frecuencias

En la Tabla 6, se observa que en cuanto a la asertividad indirecta y la no asertividad, un 73.11% (155) y 84.44% (179) de los estudiantes que participaron en la investigación obtuvieron puntajes por debajo y dentro de la normalidad, lo que significa que no emplean estrategias que conlleven hacia la agresividad o pasividad. Sin embargo,

existe un 26.89% (57) y un 15.57% (33) que poseen estrategias de comunicación poco adecuadas.

En relación a la asertividad, se observa que el 83.49% (177) utilizan estrategias de comunicación asertiva, aunque destaca un 16.51% (35) de estudiantes que tienen problemas con esta habilidad.

Tabla 6
Resultados generales de la EMA

	Asertividad indirecta		No asertividad		Asertividad	
	n	%	n	%	n	%
Debajo de la media	19	8.96	33	15.57	35	16.51
Normalidad	136	64.15	146	68.87	157	74.06
Arriba de la media	57	26.89	33	15.57	20	9.43
Total	212	100	212	100	212	100

En la Tabla 7, se expone que en cuanto a la asertividad indirecta y la no asertividad un 69.81% (74) y 85.85% (91) de los estudiantes que participaron en la investigación obtuvieron puntajes por debajo y dentro de la normalidad, lo que significa que no emplean estrategias que conlleven hacia la agresividad o pasividad. Sin embargo, existe un 30.19% (32) y un 14.15% (15) que poseen estrategias de comunicación poco adecuadas.

En relación a la asertividad, se observa que el 85.85% (91) utilizan estrategias de comunicación asertiva, aunque destaca un 14.15% (15) de alumnos que tienen problemas con la habilidad.

Tabla 7
Resultados de la EMA en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías

	Asertividad indirecta		No asertividad		Asertividad	
	n	%	n	%	n	%
Debajo de la media	8	7.55	7	6.60	15	14.15
Normalidad	66	62.26	84	79.25	80	75.47

Arriba de la media	32	30.19	15	14.15	11	10.38
Total	106	100	106	100	106	100

En la Tabla 8, se indica que en cuanto a la asertividad indirecta y la no asertividad un 76.42% (81) y 83.02% (88) de los estudiantes que participaron en la investigación cuentan con puntajes por debajo y dentro de la normalidad, lo que significa que no emplean estrategias que conlleven hacia la agresividad o pasividad. Sin embargo, existe un 23.59% (25) y un 16.98% (18) que poseen estrategias de comunicación poco adecuadas.

En relación a la asertividad, se revela que el 81.13% (86) utilizan estrategias de comunicación asertiva, aunque destaca un 18.87% (20) de alumnos que tienen problemas con la habilidad.

Tabla 8

Resultados generales de la EMA en el área de Ciencias Sociales y Humanidades

	Asertividad indirecta		No asertividad		Asertividad	
	n	%	n	%	n	%
Debajo de la media	11	10.38	26	24.53	20	18.87
Normalidad	70	66.04	62	58.49	77	72.64
Arriba de la media	25	23.59	18	16.98	9	8.49
Total	106	100	106	100	106	100

4.1.3 Estadísticos de prueba - EMA

En la Tabla 9, se puede evidenciar que en la categoría de asertividad indirecta se tiene una $p=.98$, en el área de no asertividad una $p=.303$, y en asertividad el resultado es de $p=.618$. Los resultados son mayores a $p=.05$ por lo que no se aprecian diferencias significativas entre las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías, y Ciencias Sociales y Humanidades, de manera que se acepta la hipótesis nula.

Tabla 9
Estadísticos de prueba - EMA

	Asertividad indirecta	No asertividad	Asertividad
U de Mann-Whitney	4880.500	5158.000	5395.500
W de Wilcoxon	10551.500	10829.000	11066.500
Z	-1.652	-1.031	-.499
Sig. asin. (bilateral)	0.98	.303	.618

4.2 Resultados del TMMS-24

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del TMMS-24 se exponen a continuación.

4.2.1 Medidas de tendencia central

Como se aprecia en la Tabla 10, en relación con las medidas de tendencia central generales del TMMS-24, se muestra que la mediana de atención se ubica en 28 puntos; la de claridad en 24 puntos; y la de reparación en 27 puntos. En el instrumento, las puntuaciones ubicadas entre 22 y 35 puntos corresponden a niveles adecuados dentro de cada dimensión, lo que indica que la mayoría de los participantes entra en dicha categoría, este aspecto se refuerza con lo obtenido dentro de la moda y la media.

Tabla 10
Medidas de tendencia central generales del TMMS-24

	Mo ^a	M	Me	SD	Min	Max
Atención	28	28	26.55	6.55	10	40
Claridad	24	24	24	6.43	11	40
Reparación	25	27	26.41	6.49	10	39

^a Existe más de una moda, sólo se reporta la primera

En relación con las medidas de tendencia central en estudiantes del área de Ciencias Exactas e Ingenierías, la Tabla 11 indica que la mediana de atención se ubica en 28 puntos; la de claridad en 24 puntos; y la de reparación en 27 puntos. Dichas

puntuaciones son interpretadas por el instrumento como adecuadas, lo que significa que la mayoría de los participantes se encuentran dentro de esta categoría. Sin embargo, llama la atención que, en la dimensión de claridad y reparación emocional, la moda indica que esta habilidad se tiene que mejorar.

Tabla 11

Medidas de tendencia central del TMMS-24 en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías

	Mo^a	M	Me	SD	Min	Max
Atención	25	28	26.87	6.57	10	38
Claridad	21	24	23.76	6.06	12	39
Reparación	23	27	26.09	6.42	10	37

^a Existe más de una moda, sólo se reporta la primera

En relación con las medidas de tendencia central en estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades, en la Tabla 12 se observa que la mediana de atención se ubica en 27.5 puntos; la de claridad en 24 puntos; y la de reparación en 26.5 puntos. Las puntuaciones son interpretadas por el instrumento como adecuadas, por lo que la mayoría de los participantes se encuentran dentro de esta categoría, sin embargo, llama la atención que en el área de reparación emocional la moda indica que se debe mejorar dicha habilidad.

Tabla 12

Medidas de tendencia central del TMMS-24 en el área de Ciencias Sociales y Humanidades

	Mo^a	M	Me	SD	Min	Max
Atención	30	27.5	26.24	6.54	12	40
Claridad	24	24	24.24	6.80	11	40
Reparación	22	26.5	26.73	6.56	13	39

^a Existe más de una moda, sólo se reporta la primera

4.2.2 Frecuencias

En la Tabla 13, se evidencia que un 53.77%(114) de los estudiantes cuenta con adecuados niveles de atención emocional, mientras que un 48.59% (103) y un 66.04%

(130) presentan una adecuada o excelente claridad y reparación emocional. Sin embargo, en necesario resaltar que el 46.23% (98) debe mejorar su atención emocional, ya que se encuentra por arriba o por debajo de la media. Por otro lado, más de la mitad, el 51.42%(109) requiere mejorar su claridad emocional y el 33.96% (72) precisa mejorar su reparación emocional.

Tabla 13
Resultados generales del TMMS-24

	Atención emocional		Claridad emocional		Reparación emocional	
	n	%	n	%	n	%
Debe mejorar	74	34.91	109	51.42	72	33.96
Adecuada	114	53.77	94	44.34	119	56.13
Excelente*	24	11.32	9	4.25	21	9.91
Total	212	100	212	100	212	100

*En cuanto a la atención emocional, las puntuaciones altas también indican que la persona debe mejorar

En la Tabla 14, se puede observar que un 55.66%(59) de los estudiantes cuenta con adecuados niveles de atención emocional, mientras que un 47.17% (50) y un 66.98% (71) presentan una adecuada o excelente claridad y reparación emocional. Sin embargo, en necesario resaltar que el 44.34% (47) debe mejorar su atención emocional, ya que se encuentra por arriba o por debajo de la media. Por otro lado, más de la mitad, el 52.83% (56) requiere mejorar su claridad emocional y el 33.02% (35) precisa mejorar su reparación emocional.

Tabla 14
Resultados generales del TMMS-24 en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías

	Atención emocional		Claridad emocional		Reparación emocional	
	n	%	n	%	n	%
Debe mejorar	34	32.08	56	52.83	35	33.02
Adecuada	59	55.66	47	44.34	62	58.49
Excelente*	13	12.26	3	2.83	9	8.49
Total	106	100	106	100	106	100

*En cuanto a la atención emocional, las puntuaciones altas significan que la persona debe mejorar

En la Tabla 15, se indica que un 51.89%(55) de los estudiantes cuenta con adecuados niveles de atención emocional, mientras que un 50% (53) y un 65.09% (69) presentan una adecuada o excelente claridad y reparación emocional. Sin embargo, es necesario resaltar que el 48.12% (51) debe mejorar su atención emocional, ya que se encuentra por arriba o por debajo de la media. Por otro lado, el 50%(53) requiere mejorar su claridad emocional y el 34.91% (37) precisa mejorar su reparación emocional.

Tabla 15

Resultados generales del TMMS-24 en el área de Ciencias Sociales y Humanidades

	Atención emocional		Claridad emocional		Reparación emocional	
	n	%	n	%	n	%
Debe mejorar	40	37.74	53	50	37	34.91
Adecuada	55	51.89	47	44.34	57	53.77
Excelente*	11	10.38	6	5.66	12	11.32
Total	106	100	106	100	106	100

*En cuanto a la atención emocional, las puntuaciones altas significan que la persona debe mejorar

4.2.3 Estadísticos de prueba - TMMS-24

En la Tabla 16, se aprecia que en la categoría de atención emocional se tiene una $p=.466$, en el área de claridad emocional una $p=.691$, y en asertividad el resultado es de $p=.635$. Los resultados son mayores a $p=.05$ por lo que no se aprecian diferencias significativas entre las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades, de manera que se acepta la hipótesis nula.

Tabla 16

Estadísticos de prueba - TMMS-24

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
U de Mann-Whitney	5293.000	5440.500	5406.000
W de Wilcoxon	10964.000	11111.500	11077.000
Z	-.729	-.398	-.475
Sig. asin. (bilateral)	.466	.691	.635

Capítulo V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se plantea la discusión y las conclusiones que se obtuvieron a partir de los resultados del estudio, las recomendaciones para futuras líneas de investigación y las limitaciones del presente estudio.

5.1 Discusión

En relación con la variable de asertividad, específicamente en el perfil de asertividad indirecta, se encontró que: en Ciencias Exactas e Ingenierías un 7.55% (8) está debajo de la media, el 62.26% (66) dentro de la normalidad y el 30.19% (32) puntuó arriba de la media, mientras que el Ciencias Sociales y Humanidades un 10.38% (11) está debajo de la media, el 66.04% (70) entra dentro de la normalidad y el 23.59% (25) puntuó arriba de la media. La asertividad indirecta implica la inhabilidad del sujeto para tener enfrentamientos cara a cara (Flores & Díaz, 2004). El localizarse arriba y dentro de la normalidad no son indicadores positivos sino llamados de atención hacia la mejora de su comportamiento, es decir que el 92.45% (98) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 89.63% (95) de Ciencias Sociales y Humanidades son más propensos a decir las cosas por medio de redes sociales, cartas o terceros, resultando en respuestas pasivas ante las situaciones para no afrontar una negación o rechazo (Naranjo, 2008; Smith, 2010).

Dentro del perfil de no asertividad, el programa SPSS arrojó que: en Ciencias Exactas e Ingenierías un 6.60% (7) está debajo de la media, el 79.25 (84) dentro de la normalidad y el 14.15% (15) puntuó arriba de la media, mientras que en Ciencias Sociales y Humanidades un 24.53% (26) está debajo de la media, el 58.49% (62) se encuentra dentro de la normalidad y el 16.98% (9) se encuentra arriba de la media. La no asertividad se refiere a la ausencia de habilidades para expresar limitaciones, deseos, opiniones o sentimientos de manera asertiva (Flores & Díaz, 2004). Es importante mencionar que las puntuaciones que caen sobre y dentro de la normalidad son indicadores de que los sujetos deben trabajar en sus formas de expresión, es decir que el 93.4% (99) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 75.47% (80) de Ciencias

Sociales y Humanidades, manejan un estilo de comunicación agresiva o manipuladora en la que anulan los derechos de los demás o se imponen a través de expresiones verbales y no verbales (Riso, 2002; Smith, 2010).

En el perfil de asertividad se encontró que: en Ciencias Exactas e Ingenierías un 14.15% (15) están debajo de la media, el 75.47% (80) entra en la normalidad y el 10.38% (11) está debajo de la media, mientras que en Ciencias Sociales y Humanidades un 18.87% (20) está debajo de la media, el 72.64% (77) dentro de la normalidad y el 8.49% (9) puntuó arriba de la media. La asertividad, como se ha visto anteriormente, se refiere a la expresión de limitaciones, sentimientos y opiniones sin recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores (Flores & Díaz, 2004). Para el caso de este perfil, las puntuaciones que caen bajo y dentro de la normalidad son señales de que la persona debe trabajar en sus habilidades asertivas, es decir que el 89.62% (95) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 91.51% (97) de Ciencias Sociales y Humanidades, presentan dificultades al momento de asegurar y ratificar las opiniones propias frente a situaciones interpersonales sin utilizar respuestas y/o comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores (Gaeta & Galvanovskis, 2009; Maluenda et al., 2017). En dichas condiciones sería importante centrar estrategias de mejora como el uso de técnicas de autoconocimiento, de reconocimiento para solicitar o defender, y actividades en las que el sujeto aprenda a desarrollar canales sanos de comunicación (Riso, 2002).

Al comparar los resultados obtenidos de cada dimensión no se encontraron diferencias significativas en los puntajes, ya que en asertividad indirecta existe una $p=.98$, en el área de no asertividad una $p=.303$, y en asertividad una $p=.618$, por lo que se acepta la hipótesis nula (“No existen diferencias significativas entre la asertividad e IE en estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP”). Esto puede deberse a cuantiosos factores, entre los que destacan: haber crecido en un ambiente familiar hostil, la influencia del entorno social, haber sido víctimas de Bullying, la exposición a los medios de comunicación masiva, tener un deterioro de sus HHSS por influencia de las redes sociales, el consumo de sustancias, entre otros (González, 2022; Miranda et al., 2021; Ramos de Fernández et al., 2017; Rojas et al., 2020; She et al., 2023; Toro et al., 2022). Considerando lo

anterior, sería viable que dentro de la universidad se lleven a cabo más actividades extracurriculares que aborden la importancia de la asertividad, ya sea con talleres o conferencias, tanto para estudiantes, como para docentes y administrativos (Bernal et al., 2022; Caballero et al., 2018; Corrales et al., 2017; Gallego, 2009; Sodikin et al., 2021).

En relación con la variable de IE, dentro del perfil de atención emocional se aprecia que: en Ciencias Exactas e Ingenierías el 55.66% (59) tiene una atención adecuada, mientras que en Ciencias Sociales y Humanidades se encontraron niveles adecuados de atención emocional en el 51.89% (55) de la muestra. Es importante recordar que la atención emocional juega un papel fundamental en el sujeto al momento de percibir sus emociones y la de los demás, esto se logra por medio del lenguaje, la conducta u objetos, permitiendo una visión completa del panorama (Bisquerra, 2009; Salovey et al., 1995). La cuestión con este perfil es que obtener puntuaciones altas o bajas corresponden a indicadores negativos, es decir que el 44.34% (47) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 48.12% (51) de Ciencias Sociales y Humanidades, necesitan mejorar su atención emocional ya sea por prestar poca o demasiada atención (Fernández et al., 1998). Lo anterior puede derivar de dos maneras: cuando la atención emocional es poca la persona tiende a reprimir sus emociones, así que no habla de ello, recurre al distanciamiento y/o considera que lo que tiene que decir no es importante; ahora bien, cuando la atención es alta el sujeto puede desarrollar un pensamiento rumiativo, pasar noches sin dormir, tener falta de concentración, etc., en consecuencia, independientemente de que la emoción sea alta o baja, puede generar: un bajo rendimiento escolar, la pérdida de motivaciones y el desarrollo excesivo de distorsiones cognitivas que deriven en ansiedad (García et al., 2017; Espinosa et al., 2020; Roncero et al., 2016).

En cuanto al perfil de claridad emocional se encontró que: el 47.17% (50) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 50% (53) de Ciencias Sociales y Humanidades, cuentan con excelentes y adecuados niveles de la habilidad. Es importante recordar que los sujetos que dominan esta habilidad comprenden correctamente su estado emocional y el de los demás, presentan una mayor orientación positiva hacia el problema y saben cómo resolverlos racionalmente (Fernández et al., 1998). Sin

embargo, el 52.83% (56) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 50% (53) de Ciencias Sociales y Humanidades deben mejorarla. El deterioro de esta habilidad puede acarrear en varios problemas, como: mal interpretar el mensaje de los demás, tener dificultades en las relaciones personales y de pareja, frustración, angustia, sentirse a la deriva, etc., que en consecuencia pueden resultar en una mala resolución del problema, adoptando comportamientos desadaptativos como la evitación y cognitivos como la desvalorización, que sólo limitan al sujeto en su desarrollo personal y profesional (Bisquerra, 2009; Fernández et al., 1998).

En relación con el perfil de regulación emocional se encontró que: el 66.98% (71) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 65.09% (69) de Ciencias Sociales y Humanidades, cuentan con una excelente o adecuada regulación. Es importante recordar que los sujetos que dominan esta habilidad están abiertos a todo tipo de emociones, independientemente de que sean generadas por sensaciones agradables o desagradables, además de tener la capacidad de ayudar en la regulación de emociones ajenas (Fernández et al., 1998). Sin embargo, el 33.02% (35) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 34.91% de Ciencias Sociales y Humanidades (37) deben trabajar en ella, ya que de no contar con una buena regulación emocional se podrían manifestar problemas para lidiar con situaciones estresantes, además de adoptar comportamientos de soledad, desvalorización, baja autoestima o agresividad, interfiriendo en la consecución de metas (Acevedo & Murcia, 2017; Niño et al., 2017; Puertas et al., 2020).

Al comparar los resultados de cada dimensión no se encontraron diferencias significativas en los puntajes, ya que en atención emocional se obtuvo una $p=.466$, en claridad emocional una $p=.691$ y en reparación emocional una $p=.635$, por lo que nuevamente se acepta la hipótesis nula (“No existen diferencias significativas entre la asertividad e IE en estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP”). Los resultados pueden deberse a cuantiosos factores, por ejemplo: sufrir de maltrato físico o psicológico por parte de la familia, la influencia del contexto social en el que se desarrollaron, la presencia del reciente periodo de confinamiento, el afrontamiento del estrés cotidiano, el consumo de sustancias, la presencia de alexitimia, etc (Aguirre & Zambrano, 2021; Martínez et

al., 2020; Miranda et al., 2021; Moral & Pérez, 2022; Morales, 2017; Rojas et al., 2020). Considerando lo anterior, sería viable que dentro de la universidad se desarrollen en mayor medida actividades extracurriculares que aborden la importancia de desarrollar una IE, ya sea por medio de talleres o conferencias (De las Mercedes & Rodríguez, 2017; Enríquez et al., 2017; Gilar et al., 2019; Mira et al., 2017; Rubiales et al., 2018).

5.2 Conclusiones

En relación con la asertividad indirecta, se encontró que: el 92.45% (98) de Ciencias Exactas e ingenierías y el 89.63% (95) de Ciencias Sociales y Humanidades, necesitan reforzar sus habilidades de comunicación directa, con la idea de que actúen de frente ante la adversidad.

El perfil de no asertividad evidenció que: el 93.4% (99) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 75.47% (80) de Ciencias Sociales y Humanidades, son propensos a no comunicarse asertivamente, de manera que podrían minimizar los derechos de los demás, manipular la situación a su antojo o simplemente mantenerse en silencio para evitar confrontaciones.

En tercer lugar, los resultados del perfil de asertividad indican que: el 89.62% (95) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 91.51% (97) de Ciencias Sociales y Humanidades, deben continuar desarrollando sus habilidades asertivas, ya que son más propensos al manejo de comportamientos agresivos, pasivos o manipuladores.

Ahora bien, el hecho de no contar con diferencias significativas puede asociarse a varios factores, por ejemplo, que hayan formado o formen parte de un ambiente familiar hostil en el que aprendieron a defenderse por medio de la agresión, a quedarse callados o a manipular las situaciones; que en su entorno social estén normalizados los estilos de comunicación agresivos o indirectos; que durante su infancia hayan sido víctimas de Bullying y desde entonces decidieran quedarse callados o bien, que a partir del acoso se hayan vuelto victimarios; la exposición constante a medios de comunicación masivos como la televisión o el internet, en donde se refuerzan ideas inadecuadas respecto a la asertividad; o simplemente porque con el aumento de las redes sociales los estudiantes están optando por solucionar sus problemas por medio

de mensajes, evitando la confrontación (González, 2022; Miranda et al., 2021; Ramos de Fernández et al., 2017; Rojas et al., 2020; She et al., 2023; Toro et al., 2022).

Respecto a la IE, la dimensión de atención emocional arrojó que el 44.34% (47) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 48.12% (51) de Ciencias Sociales y Humanidades, prestan poca o demasiada atención a sus emociones, lo que indica que pueden minimizar o quitarle valor a lo que sienten.

En segundo lugar, la dimensión claridad emocional muestra que: el 52.83% (56) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 50% (53) de Ciencias Sociales y Humanidades tienen poca claridad emocional, lo que en consecuencia podría provocar una percepción diferente respecto a lo que ocurre en realidad.

Por último, en la dimensión de regulación emocional se halló que: el 33.02% (35) de Ciencias Exactas e Ingenierías y el 34.91% de Ciencias Sociales y Humanidades (37), deben trabajar en ella o de lo contrario tendrán problemas para hacer frente a situaciones estresantes y adoptarán comportamientos desadaptativos.

Con todo lo anterior se concluye que en la variable de IE no se encontraron diferencias significativas, esto puede deberse a cuantiosas situaciones, como: haber sido víctimas de maltrato emocional dentro de su hogar; que sus emociones y sentimientos no tengan valor en el entorno social al que pertenecen; al afrontamiento del estrés cotidiano que pudiera implicar estudiar y/o trabajar para cumplir sus metas; al consumo de sustancias, etc (Aguirre & Zambrano, 2021; Miranda et al., 2021; Morales, 2017; Rojas et al., 2020)

Finalmente, ya que los datos proporcionados por el estudio evidenciaron la falta de habilidades asertivas y de IE en los universitarios, se deben tomar medidas para estar más atentos a: comportamientos desadaptativos como la agresividad, la desvalorización o el aislamiento; e indagar más en los sentimientos de: soledad, agresión, ausencia de motivaciones, frustración, confusión, ansiedad, pérdida de un sentido de vida, entre otros. Está claro que contar con una baja asertividad e IE son resultado del entorno y las experiencias en el que los estudiantes se han ido formando, es por ello que lo ideal es aumentar la presencia de estudios, programas, talleres y conferencias que expongan la importancia de lograr un adecuado desarrollo

socioemocional, principalmente, porque si el estudiante no sabe poner límites o reconocer lo que siente, mucho menos sabrá cómo o cuándo pedir ayuda.

5.2.1 Recomendaciones

- Se recomienda continuar analizando la presencia de asertividad dentro de estudiantes universitarios, ya sea por género, nivel socioeconómico, semestre, etc., para reforzar la importancia de crear espacios de difusión en donde los estudiantes sepan que tienen derecho a expresarse y a poner límites.
- Es necesario continuar con la creación de estudios que midan la presencia de IE dentro de las universidades ya sea por género, nivel socioeconómico, semestre, etc., ya que tiene un valor muy alto en cuanto a desarrollo profesional se refiere.
- Debido a que no se encontraron diferencias significativas, aún cuando el área de Ciencias Sociales y Humanidades está más relacionada a cuestiones interpersonales, se sugiere que continúen las evaluaciones en esta, para tener más información acerca de la presencia de asertividad, IE u otras HHSS.
- Es esencial considerar la creación de estudios en los que se evalúen más de dos HHSS al mismo tiempo, a fin de obtener más información acerca de lo que se debe tratar dentro de programas de entrenamiento, talleres, etc.
- Sería interesante conocer los niveles de asertividad e IE que tienen los administrativos y el personal docente de la universidad, por dos razones: para detectar áreas de mejora y para ofrecerles apoyo socioemocional.
- Algo esencial para fomentar el desarrollo de la asertividad y la IE es la práctica, por lo tanto, a partir de los resultados del estudio se podría considerar la creación de talleres o demás actividades extracurriculares dentro de la universidad, tanto para estudiantes como trabajadores.
- De contar con los espacios y recursos, este tipo de estudios se pueden dirigir hacia poblaciones externas a la universidad, es decir: personal de seguridad, trabajadores del área de la salud, víctimas de violencia, agresores, etc.

- Por último, se sugiere que estudios posteriores continúen reforzando la idea de que la asertividad y la IE son habilidades independientes que trabajan muy bien en conjunto.

5.2.2 Limitaciones del estudio

Es importante señalar que el estudio no está libre de inconvenientes pues, en primer lugar, su naturaleza cuantitativa sólo provee datos numéricos, que si bien son relevantes no reflejan la totalidad de experiencias y percepciones de los estudiantes (Hernández et al., 2014).

Otra limitante es que, al usar un enfoque descriptivo-comparativo, no se vinculan a las variables con otras que podrían ser relevantes.

En el mismo orden de ideas, debido a que se trata de un estudio no experimental de corte transversal, no se ha hecho una intervención ni se ha seguido un registro periódico de las habilidades de los estudiantes con el que se pueda hablar de una mejora progresiva.

Por último, es necesario remarcar que el número de participantes y el hecho de que el estudio se ha manejado desde un muestreo no probabilístico, hacen que no corresponden a una muestra representativa.

Referencias

- Acevedo, A., & Murcia, A. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución educativa. *EL ÁGORA USB*, 17(2), 545-555. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407755356012>
- Aguirre, M., & Zambrano, J. (2021). Familia disfuncional y el deterioro de la salud psicoemocional. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 731-745. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2122>
- Alberti, R., & Emmons, M. (1990). *Viviendo con autoestima. Cómo fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. Pax México.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/movil/>
- Angarita, M., Calderón, D., Carrillo, S., Rivera, D., Cáceres, M., & Rodríguez, D. (2020). Factores de protección de la salud mental en Universitarios: Actividad Física e Inteligencia emocional. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 753-759. <https://www.redalyc.org/journal/559/55965387022/html/>
- Arntz, J., & Trunce, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en educación médica*, 8(31), 82-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349762620010>
- Ávila, J., Rambal, L., Oquendo, K., & Vargas, L. (2021). Ansiedad ante exámenes en universitarios: papel de engagement, inteligencia emocional y factores asociados con pruebas académicas. *Psicogente*, 24(46), 1-24. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/4338>
- Ayhan, D., & Seki, H. (2021). Effect of assertiveness training on the nursing students' assertiveness and self-esteem levels: Application of hybrid education in COVID-19 pandemic. *Nurs Forum*, 56(4), 807-815. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8242798/>
- Barreto, D., & Salazar, H. (2021). Agotamiento emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Univ.Salud*, 23(1), 30-39. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/4644>

- Bautista, J., Ramos, B., Pérez, M., & Florentino, S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Tlatemoani*, 11(34), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597012>
- Berlanga, M., & Juárez, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150024>
- Bernal, A., Cañarte, C., Macias, T., & Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 7(4), 682-695. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bonilla, D., Balseca, A., Cárdenas, M., & Moya, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249-264. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-70272022000200249
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, (13), 52-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>
- Caballero, E., Cruz, Y., & Otero, Y. (2018). La comunicación asertiva: un método de estimulación en la formación del profesional pedagógico. *Luz*, 17(4), 15-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589167642003>
- Calua, M., Delgado, Y., & López, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917878>
- Canseco, F., & Ojeda, A. (2016). Comunicación laboral: una propuesta estratégica para facilitar el quehacer de los equipos de trabajo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(2), 183-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248181009>
- Cañas, D., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266187007>

- Cañón, W., & Rodríguez, A. (2011). Asertividad: una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto & Contexto Enfermagem*, 20, 81-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71421163010>
- Castaños, S., Reyes, I., Rivera, S., & Díaz C. (2010). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey-II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(29), 27-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645441003>
- Chero, S., Díaz, A., Chero, Z., & Casimiro, G. (2020). La somnolencia diurna y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Lima, Perú. *MediSur*, 18(2), 195-202. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000200195&lng=es&tlng=es.
- Cid, S., & Urrutia, M. (2022). Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área de economía. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 59-78. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3112>
- Corrales, A., Quijano, N., & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>
- Clavijo, F., & Bustamante, U. (2018). Comunicación asertiva y productiva: Casos de estudio en Manizales. *NOVUM, revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1(9), 261-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571360739013>
- De Lira, R., Álvarez, A., Casique, L., Muñoz, L. & Mendoza, M. (2016). Resiliencia, asertividad y consumo de alcohol en adolescentes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966031>
- De las Mercedes, M., & Rodríguez, S. (2017). Talleres para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Panorama Cuba y Salud*, 12(1), 73-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477355613023>

- Domenech, B. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: teorías cognitivas. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23), 149-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117872>
- Echeburúa, E. (2019). Sobre el papel del Género en la Violencia de Pareja contra la Mujer. Comentario de Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 77-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315060291009>
- Enríquez, H., Ramos, N., & Esparza O. (2017). Impacto del programa de Inteligencia Emocional Consciente de regulación emocional en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 17(1), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5823613>
- Espinosa, J., Hernández, J., Rodríguez, J., Chacín, M., & Bermúdez, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 39(1), 63-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55969798011>
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J.M., & Guil. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228. http://www.rlpsi.org/articulos_2004/vol36_2_2004.pdf
- Fensterheim, H., & Baer, J. (1975). *No diga sí cuando quiera decir no*. Grijalbo.
- Fernández, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, 1, 83-84.
- Fernández, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reability of the Spanish modified version of Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, (94), 751-755. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/Spanish%20TMMS.pdf>
- Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, UNAM. <http://132.248.9.195/pmig2016/0204230/Index.html>
- Flores, M., & Díaz, R. (2004). *Escala Multidimensional de Asertividad*. Manual Moderno.

- Gaeta, L., & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>
- Gallego, O. (2009). Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 55-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225531003>
- García, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tlng=es.
- García, A., & Reyes, L. (2017). Construcción y validación de una escala de asertividad en la relación paciente-médico. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 7(3), 2793-2801. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358954155006>
- García, R., Valencia, A., Hernández, A., & Rocha, T. (2017). Pensamiento rumiativo y depresión entre estudiantes universitarios: repensando el impacto del género. *Interamerican Journal of Psychology*, 51(3), 406-416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28455448011>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gilar, R., Pozo, T., & Castejón, J. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación para la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 22(1), 161-187. <https://www.redalyc.org/journal/706/70667730009/html/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, S. (2016). La comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382016000300002

- González, N. (2022). La violencia es noticia. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (101), 159-167. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232022000700159
- Gribble, N., Ladyshevsky, R., & Parsons, R. (2017). Differences in the emotional intelligence between undergraduate therapy and business students and the population norms. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(3), 225-242. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156052>
- Guerra, M. (1996). *Estandarización del Inventario de Asertividad de Grambill y Richey para población de la ciudad de México*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM. <http://132.248.9.195/ppt1997/0234205/0234205.pdf>
- Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33. <https://www.redalyc.org/journal/1332/133263700002/html/>
- Gutiérrez, G., & Quiñones, V. (2022). Calidad de vida e inteligencia emocional en universitarios que realizan prácticas pre-profesionales. *Revista de investigación y casos de salud*, 6(1), 19-30. <https://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus>
- Hernández, C. (2008). *La importancia de dar a conocer la inteligencia emocional del ingeniero químico en el desempeño de sus funciones laborales [Tesis de Licenciatura]*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/12805>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, C., Llorens, S., Rodríguez, A., & Chambel, M. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de Psicología*, 30(1), 44-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26469737004>
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la Psicología*. McGraw-Hill.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2018). *La importancia de las habilidades sociales en la población joven*. Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/imjuve/articulos/laimportancia-de-las-habilidades-sociales-en-la-poblacion-joven>

- Keates, C. (2022). Students' experience of the challenges of using assertive communication. *British journal of Nursing*, 31(15), 790-798. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35980922/>
- Leal, B., Ocampo, M., & Cicero, R. (2010). Niveles de asertividad, perfil sociodemográfico, dependencia a la nicotina y motivos para fumar en una población de fumadores que acude a un tratamiento para dejar de fumar. *Salud mental*, 33(6), 489-497. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252010000600003&script=sci_abstract
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., & Ceballos. (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 María (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (24), 91-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270005>
- Liranzo, P., & Moreno, L. (2017). Asertividad e ideología de género en mujeres víctimas de abuso psicológico. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 59-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902005>
- Lozada, A., Figueroa, M., Plúas, R., & Ron. (2020). Comunicación asertiva y su incidencia en el aprendizaje, en estudiantes de bachillerato desde un enfoque de derechos. *Revista Inclusiones*, 7(2), 143-159. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/263>
- Luna, D., García, S., Ramírez, V., Ávila, M., García, B., Soria, E., Lezana, M., & Meneses, F. (2022). Empatía en estudiantes mexicanos de odontología: asociación con asertividad y funcionamiento familiar. *CONAMED*, 27(1), 5-11. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=104648>
- Maluenda, J., Navarro, G., & Varas, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrell y Richey. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 55-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008004>
- Martín del Campo, A., & Patiño, H. (2021). Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de*

- Estudios Educativos*, 51(3), 45-70.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27066944001>
- Martínez, E., Conde, L., & García, G. (2020). Evaluación de la percepción socio-emocional en personas con Alexitimia. *Escritos de Psicología*, 13(1), 13-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271066945002>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayorga, P., Peña, A., & Vásquez, M. (2022). *Cartografía corporal en el reconocimiento de las emociones y la comunicación asertiva en estudiantes de Enfermería y psicología de una Universidad privada de Bogotá*. Universidad EL BOSQUE: Bogotá.
<https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/6579>
- Miranda, J., Rojas, C., Crockett, M., & Azócar, E. (2021). Perspectivas de niños y niñas sobre crecer en hogares con violencia de género en la pareja. *Anales de Psicología*, 37(1), 10-20. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282021000100002&script=sci_arttext&tlng=es
- Mira, J., Parra, M., & Beltrán, M. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, (139), 1-17.
<https://www.redalyc.org/journal/5257/525754431001/html/>
- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E., & Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>
- Mora, J., & Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de la inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Moral, R., & Pérez, C. (2022). Inteligencia Emocional y Ansiedad en tiempos de pandemia: Un estudio sobre sus relaciones en jóvenes adultos. *Ansiedad y estrés*, 28(2), 122-130. <https://www.ansiedadyestres.es/art/2022/anyes2022a14>

- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129353356001>
- Morales, M., Guerrero, L., Loor, C., & Tapia, C. (2022). Comunicación asertiva como estrategia ante el estrés académico. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(2), 39-54. <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/330/931>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los test: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441006>
- Naranjo, M. (2005). Perspectivas sobre la comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750218>
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>
- Niño, J., García, E., & Caldevilla, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (43), 15-27. <https://www.redalyc.org/journal/5235/523556566002/html/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-healthstrengthening-our-response>
- Ortega, N., García, R., Rivera, A., & Jiménez, D. (2014). Las emociones de jóvenes universitarios con respecto al sexo, rendimiento escolar y trayectoria escolar. Un estudio comparativo. *European Scientific Journal*, 10(10), 219-227. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3133>
- Pades, A., García, M., & Riquelme, I. (2021). Development of emotional intelligence and assertiveness in physiotherapy students and effects of clinical placements.

- Physiotherapy theory and practice*, 39(1), 72-79.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09593985.2021.2005200>
- Palmero, F., & Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., & González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282020000100010&script=sci_arttext&tlng=es
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Enfoques*, 31(1), 21-34.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25961484008>
- Quiñonez, J., & Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Científica*, 4, 68-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662173005>
- Ramos de Fernández, I., Sepúlveda, J., & Fernández, M. (2017). Perfil físico y psicológico del adolescente victimario de Bullying, según percepción de los adolescentes. Barquisimeto, Estado Lara. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 80(2), 52-57.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=367953316004>
- Redorta J., Obiols, M., & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Paidós.
- Reis de Sousa, C., & Costa, R. (2021). Assertive skills: a comparison of two group interventions with Brazilian university students. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 34(27), 1-9. <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-021-00188-7>
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Norma.
- Rodríguez, M., Sánchez, M., Valdivia, J., & Padilla, V. (2005). Perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de la facultad de psicología. *Universidad Autónoma de Nuevo León*. Recuperado de http://www.uaslp.mx/PDF/2228_320.pdf

- Rojas, T., Reyes, B., Tapia, A., & Sánchez, J. (2020). El consumo de sustancias psicoactivas y su influencia en el desarrollo integral. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573667940004>
- Roncero, D., Andreu, J., & Peña, M. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 88-101. <https://www.redalyc.org/journal/3150/315064418015/html/>
- Rubiales J., Russo, D., Paneiva, J., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132018000200163
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, & health*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. Starus and Giroux.
- Sánchez, M., Cerisuelo, M., Adelantado, M., & Bresó, E. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Psicología: diferencias entre el primer y último curso. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 9-16.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5015>
- Sarmiento, S., López, J., Uscanga, R., Castellanos, H., & Echazarreta, I. (2021). Asertividad: Diferencias de Género en estudiantes de nuevo ingreso en Psicología en una Universidad Pública. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 8(15).
<https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/159>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2020). *STPS, CEE Y PNUD fortalecen habilidades socioemocionales que facilitan la empleabilidad en aprendices de JCF*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/stps/prensa/stps-cce-y-pnud->

fortalecen habilidades socioemocionales que facilitan la empleabilidad en aprendices de jcf

- She, R., Mo, P., Li, J., Liu, X., Jiang, H., Chen, Y., Ma, L., & Lau, J. (2023). The double-edged sword effect of social networking use intensity on problematic social networking use among college students: The role of social skills and social anxiety. *Computers in Human Behavior*, (140). <https://sciencedirect.bibliotecabuap.elogim.com/science/article/abs/pii/S0747563222003752>
- Smith, M. (2010). *Cuando digo no, me siento culpable*. Debolsillo.
- Sodikin, M., Keliat, B., & Wardani, I. (2021). The effects of cognitive behaviour therapy and assertiveness training in chronic low self-esteem clients. *Enfermería clínica*, 31(2), 96-99. <https://sciencedirect.bibliotecabuap.elogim.com/science/article/abs/pii/S113086212030560X>
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triarquica de la inteligencia humana*. Biblioteca de Psicología, Bilbao.
- Sternberg, R., Prieto, M., & Castejón, J. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel-H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712420>
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Stevens, R., & Moral, M. (2022). Empatía, inteligencia emocional y autoestima en estudiantes universitarios de carreras sanitarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(57), 311-334. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/5083>
- Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. *Investigación y Posgrado*, 25(1), 81-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264005>
- Toro, R., Barreto, M., Garzón, D., Sandoval, M., Pineda, C., O'Sullivan, C., Taylor, L., Kereszy, G., Giraldo, M., Cárdenas, S., Ramírez, D., Duarte, J., & Niño, J.

- (2023). Empatía, agresividad y perdón en contextos de vulnerabilidad, hostilidad y seguridad en niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 18-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-05342023000100018&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Torres, N., & Sosa, M. (2020). Inteligencia emocional de los estudiantes de pregrado de las licenciaturas de enfermería. *Revista Cuidarte*, 11(3). <https://www.redalyc.org/journal/3595/359568727006/htm>
- Uribe, J., Johana, M., Reyes, L., Trejos, A., & Alarcón, Y. (2017). Percepción de autoeficacia, asertividad sexual y uso del condón en jóvenes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 203-211. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79849735010>
- Vallejos, C. (2022). Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública peruana. *Revista de la Facultad e Medicina Humana*, 22(3), 556-563. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v22i3.5015>
- Villamizar, G., (2019). Teorías implícitas sobre la inteligencia de niños escolarizados. *Revista Educación*, 43(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415002/html/>
- Villena, M., Justicia, F., & Fernández de Haro, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 310-332. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293146873005>
- Wang, H., Wu, S., Wang, W., & Wei, C. (2021) Emotional Intelligence and Prosocial Behavior in College Students: A Moderated Mediation Analysis. *Front. Psychology*, 12 (713227), 1-10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.713227/full>
- Wolpe, J. (1993). *Práctica de la terapia de la conducta*. Trillas.
- Wolpe, J. (1998). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Desclée Brouwer.
- Zaldívar, D. (1994). La terapia asertiva: una estrategia para su empleo. *Revista Cubana de Psicología*, 11(1), 53-64. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cubana-de-psicologia/articulo/la-terapia-asertiva-una-estrategia-para-su-empleo>

Anexos

Anexo 1. Instrumento: Trait Meta Mood Scale (TMSS-24)

TMMS-24

Instrucciones: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o de desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Ficha de identificación y carta de consentimiento informado

Ciudad de Puebla, a ____ de ____ del _____

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Facultad: _____

Licenciatura: _____ Semestre: _____

Sexo: H____ M____ Edad: _____

Tiempo que llevas tomando clases presenciales (marcar con una x):

Más de un año _____ Menos de un año ____

Correo electrónico (sólo en caso de querer recibir tus resultados):

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación titulada: *Asertividad e inteligencia emocional. Un estudio comparativo en estudiantes de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP*. Cuyo objetivo es Identificar diferencias significativas entre asertividad e IE en estudiantes de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

Se me ha informado que mi participación consistirá en responder dos instrumentos que me demorarán alrededor de 30 minutos. Además, se me ha comentado que la información proporcionada será registrada de manera confidencial, por lo que mis respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni identificadas en el apartado de resultados. Sin embargo, estoy en conocimiento de que se me puede proporcionar el informe de mis evaluaciones a través de un correo electrónico, en un periodo máximo de dos meses.

No omito manifestar que se me ha informado de forma clara y precisa sobre esta investigación, por lo que no tengo ningún inconveniente en participar.

Firma del participante