



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

**Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas
públicas: validación del instrumento ADCA-1**

Tesis para optar por el Título de Licenciado en Psicología con mención
en Psicología Educacional
que presenta el

Bachiller:

Oscar Andrés Pain Lecaros

Asesora:

Susana Frisancho Hidalgo

Lima – Perú

2008

*“Educar
exige amar al joven tal como es y dejarle crecer...
exige que se les ame, y se les ame a todos por igual.”
San Marcelino Champagnat*

*“Si el Señor no construye la casa, en vano se cansan los albañiles”
Salmo 126*

Agradecimientos

Esta investigación es el resultado de un largo proceso, durante el cual he tenido el apoyo de muchas personas. A todas ellas, gracias sinceramente, por acompañarme en cada paso.

A mi asesora Dra. Susana Frisancho, maestra y amiga, por su paciencia, confianza y compromiso con esta investigación, pero sobretodo por ser un modelo importante en mi desarrollo como psicólogo educacional.

Al Director de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Ministerio de Educación (DITOE), Mg. Francisco Marcone, por permitirme el acceso a la muestra, las autorizaciones correspondientes y el tiempo necesario para la evaluación. También quiero agradecer a los especialistas de DITOE, compañeros de trabajo, sin los cuales no podría haber logrado acceder a tantas regiones para la aplicación de esta investigación.

A mi hermano Miguel, por su colaboración en la digitación de los protocolos, arduo trabajo realizado con extrema precisión.

A Ilde y Antonella, por su paciencia, comprensión, apoyo y por estar siempre a mi lado.

A mi padre Roberto, por exigirme desde pequeño con amor, a mirar el mundo críticamente, a pensar y actuar con coherencia. A mi madre Lydia, por su paciencia y cariño incondicional.

Finalmente, quiero dar gracias a Dios, sin Él nada tendría sentido y esta casa seguiría siendo un proyecto sin rumbo.

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivos determinar la confiabilidad, validez y normas del Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones sociales (ADCA-1) para su uso con docentes tutores de Educación Básica Regular pública y explorar los estilos cognitivos de interacción social, como componente cognitivo de las habilidades sociales de los docentes tutores. Con estos fines, se presentó las bases teóricas de las habilidades sociales y la asertividad, su relación con la tutoría y su importancia en el actuar del docente tutor. El tipo de investigación fue no experimental, con un diseño transaccional o de corte trasversal de un solo grupo. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 422 docentes tutores provenientes de 19 regiones del Perú. Se validó el ADCA-1 a través de la adaptación lingüística de los ítems por criterio de jueces, y fue aplicado en los “Talleres Macro Regionales de Tutoría y Orientación Educativa”. Los resultados de este proceso muestran que el ADCA-1 es un instrumento confiable, válido y útil para aproximarse a la evaluación de la asertividad en docentes tutores. Se obtuvieron las normas percentiles para esta muestra, con la limitación de no poder ser generalizada dado el tipo de muestreo. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas por edad, sexo, nivel en que labora el tutor, años de experiencia docente y años de experiencia en tutoría. Los docentes tutores con estilo asertivo corresponden al 33% de la muestra, en tanto el resto fue categorizado con un estilo pasivo, agresivo o pasivo-agresivo. Asimismo, se observó que puede existir un efecto de la cultura según la distribución de los estilos por región. Se discutieron las limitaciones, alcances y posibilidades del uso del ADCA-1 con docentes, los resultados obtenidos y sus implicancias para la tutoría y orientación educativa.

Palabras clave: asertividad, tutoría, orientación educativa, evaluación de tutores.

Abstract

This research had two objectives: (i) to determine the reliability, validity and norms of the *Autoinforme de Actitudes y valores en las interacciones sociales* (ADCA-1) for its use with tutors from public Regular Basic Education and (ii) to explore the cognitive styles of social interaction, as a cognitive component of the social skills, of the tutors. To achieve these goals, the theoretical bases of social skills and assertiveness were addressed. Also, the relation of these skills with the tutoring process and its importance in the role of the tutor were addressed. The type of investigation was non experimental, with a transactional design for a single group. The sampling was intentional and was comprised of 422 tutors from 19 regions of Peru. The ADCA-1 was validated through the linguistic adaptation of the items by judge criterion and was applied in the *“Talleres Macro Regionales de Tutoría y Orientación Educativa”*. The results of this process show that the ADCA-1 is a reliable instrument, valid and useful in approaching to evaluate of the assertiveness in tutors. Percentiles norms for this sample were obtained, with the limitation of not being able to be generalized due to the type of sampling. There were not statistically significant differences by age, sex, level in which the tutor teach, years of educational experience and years of experience in position of a tutor. The tutors with assertive style correspond to 33% of the sample; while the other teachers were categorized with a passive, aggressive or passive-aggressive style. Also, it was observed that a cultural effect can exist according to the distribution of the cognitive styles of social interaction by region. Also discussed were the limitations, scope and possibilities of the use of ADCA-1 with teachers and tutors, their results and their relevance for mentoring and educational guidance.

Key words: assertiveness, tutoring, guidance, tutor evaluation.

Tabla de contenidos

Introducción.....	ix
Capítulo 1: Habilidades sociales, asertividad y tutoría.....	1
Habilidades sociales: teoría y evolución.....	1
Componentes de las habilidades sociales.....	5
Procesos de aprendizaje de las habilidades sociales.....	8
La asertividad: una habilidad social compleja.....	10
Tutoría, docentes tutores y asertividad.....	12
Relación entre asertividad y tutoría.....	14
Relación entre el perfil del tutor y la asertividad.....	15
Problema de Investigación.....	19
Capítulo 2: Metodología.....	21
Medidas.....	21
Participantes.....	22
El instrumento: Autoinformes de Actitudes y Valores hacia las Interacciones Sociales (ADCA-1).....	25
Características del instrumento.....	27
Procedimiento.....	28
Capítulo 3: Resultados.....	31
Revisión y adaptación lingüística.....	31
Resultados descriptivos y análisis de normalidad.....	34
Resultados de la consistencia interna del ADCA-1.....	35
Resultados del análisis de diferencias medias por características de la muestra.....	37
Normas del ADCA-1 para docentes tutores de EBR pública.....	42
Estilos cognitivos de interacción social de los docentes tutores.....	44
Capítulo 4: Discusión.....	53
Conclusiones.....	61
Referencias.....	63
Anexos.....	67

Introducción

El constructo “habilidades sociales” tiene varias décadas de desarrollo e investigación en la psicología. Si bien sus orígenes se remontan a la terapia conductual, en la actualidad su ámbito de aplicación, intervención e investigación es amplio, abarcando diversas áreas como la salud mental, la educación, el ámbito laboral, entre otros (Pérez, 2000).

En el Perú, el sistema educativo no ha sido ajeno al gran avance que ha tenido este tema en la educación. Es así que las habilidades sociales forman parte del conjunto de habilidades que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de la Educación Básica Regular, a través de las áreas curriculares y de la tutoría (Ministerio de Educación República del Perú [MED], 2005a). Estos logros son considerados importantes para diversos fines en el marco de la formación integral del estudiante, por ejemplo, el desarrollo personal, aprender a convivir, desarrollar adecuadas interacciones sociales y aprender a trabajar en equipo.

En las áreas curriculares las habilidades sociales son incluidas principalmente en el Área Personal-Social (nivel inicial y primaria), “Ciencias Sociales” y “Persona, Familia y Relaciones Humanas” (nivel secundaria), en la mayoría de ellas como capacidades generales que los estudiantes deben lograr progresivamente a lo largo de la educación básica.

En el caso de la tutoría y orientación educativa [TOE], la hora de tutoría se constituye en un espacio privilegiado para la intervención en este campo, dada su flexibilidad para responder a las necesidades específicas del grupo de estudiantes (MED, 2005b; MED, 2006a; MED, 2006b). En este espacio, los docentes tutores tienen un rol fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes, dado que el sistema educativo exige de ellos responder a través de la orientación a estas demandas y características particulares.

El docente tutor debe estar en la capacidad de identificar habilidades sociales en sus estudiantes y enseñarlas, proporcionando retroinformación y siendo en muchos casos, el modelo. Los docentes tutores y los docentes en general deben tener un conjunto de habilidades sociales que les permitan tanto enseñarlas como favorecer su relación con los estudiantes dentro del aula.

Por todo ello, es necesario evaluar las habilidades sociales de los docentes tutores, no solo por su rol en la enseñanza de las mismas sino también por las características de la relación que deben promover con sus estudiantes para brindarles una adecuada y oportuna orientación (MED, 2005b). Esto es más importante aún cuando en nuestro medio la tutoría no es considerada en los currículos de formación magisterial, así como no se encuentran estudios ni instrumentos válidos y confiables que pueden brindar información sobre estas habilidades en los tutores, incluso siendo estas consideradas en el perfil de los mismos (MED, 2005c).

Con el fin de explorar estas habilidades en los docentes tutores y con ello contribuir a disminuir esta falta de estudios e instrumentos en el tema, en esta investigación se validará el instrumento “Autoinforme de Actitudes y Valores ante las Interacciones Sociales” (ADCA-1), el cual permitirá aproximarnos al estilo cognitivo de interacción social de los docentes (asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo).

En el Capítulo uno se revisan aspectos teóricos fundamentales que permiten sustentar el uso del instrumento para la evaluación de las habilidades sociales, en particular de la asertividad. Estos son, (i) la validez teórica del constructo y su relación con la tutoría, (ii) la tutoría, sus objetivos y el rol del tutor en este espacio fundamental para el desarrollo de estas habilidades y (iii) las características de la prueba y el tipo de información que puede brindar.

En el Capítulo dos se presenta la metodología empleada para la validación del instrumento incluyendo datos de los participantes y los procedimientos empleados. En el Capítulo tres se presentan los resultados de la validez y confiabilidad del instrumento, y el análisis de las variables que podrían presentar diferencias

significativas según las investigaciones, las normas para esta población y los resultados respecto a los estilos cognitivos de interacción social de los participantes.

Por último, en el Capítulo cuatro se presenta la discusión de los resultados, principalmente los alcances y limitaciones del uso del instrumento, su utilidad para plantear intervenciones o mejoras que permitan a los docentes tutores mejorar sus habilidades, y por tanto, las de sus estudiantes.

CAPÍTULO 1

Habilidades sociales, asertividad y tutoría

A lo largo de este capítulo se presenta, en primer lugar, la revisión del concepto de habilidades sociales, la teoría que lo sustenta, sus principales componentes, cómo son aprendidas y el concepto de asertividad como una habilidad social compleja, objeto de evaluación del instrumento que se usará en esta investigación.

En segundo lugar, se plantean las características y objetivos de la tutoría y su relación con la asertividad. Principalmente, se presenta el análisis de la importancia de esta habilidad en el repertorio comportamental del tutor, para los fines y objetivos de la misma. Con este fin se presentarán la definición de tutoría, sus supuestos, sus objetivos, el rol de los docentes tutores en la Educación Básica Regular y las cualidades que se esperan dentro del perfil del tutor.

Habilidades sociales: teoría y evolución

A lo largo de los años los teóricos e investigadores han tratado de consensuar una definición de las “habilidades sociales”, sin llegar, incluso actualmente, a un consenso. Esto se manifiesta en el uso de distintos términos para referirse a ellas. Sin embargo, en cuanto a los repertorios comportamentales a los que estas habilidades se refieren, existe gran acuerdo, lo que resulta paradójico en un campo en el que se han desarrollado tantas intervenciones e investigaciones (Caballo, 2005).

La confusión de términos como “competencia social”, “asertividad” y “habilidades sociales” tiene un origen histórico. La primera definición de habilidad social fue planteada por Satler en su obra de 1948 “*Conditioned Reflex Therapy*” en función de una serie de técnicas terapéuticas asociadas a la expresividad de las personas, y retomada por Wolpe en 1958, quien utiliza por primera vez para estos aspectos el término “conducta asertiva”, sin lograr diferenciar claramente entre ambos conceptos. Luego Lazarus en 1966 incluiría el “entrenamiento asertivo” como parte de las técnicas conductuales a emplear en la terapia y el término “libertad emocional” para referirse a las habilidades sociales en general (Pérez, 2000; Caballo 2005).

Durante la década de 1970, el término asertividad empieza a ser utilizado y difundido ampliamente entre profesionales y público general, principalmente a partir de la obra de Alberti y Emons, quienes a partir del trabajo de Wolpe y Lazarus, abordan exclusivamente el tema de la asertividad, su importancia para la construcción de relaciones sociales equitativas y la importancia de su aprendizaje. Asimismo, a partir de la investigación producida en la década anterior, reflexionan sobre la

asertividad en los distintos contextos en que se desenvuelven las personas, desde el ámbito familiar, educativo, laboral y en las interacciones cotidianas en general.

En tanto, la psicología europea desarrolló y promovió el uso del término *habilidad*, integrando características asociadas a la sensación, percepción, conductas motoras y el procesamiento de la información (Pérez, 2000). Estas dos vertientes logran confluir a partir de la década de 1970, cuando el término habilidades sociales empieza a ser usado con mayor frecuencia y se establece la “asertividad” como una habilidad social compleja.

La aparición de la teoría del aprendizaje social es la que finalmente contribuyó a dar mayor sustento al constructo y sus aplicaciones. Walters y Bandura en su obra clásica *Social Learning Theory* publicada en 1967, plantean que el comportamiento social es producto de dos tipos de aprendizaje: (i) el aprendizaje por observación y (ii) el aprendizaje por reforzamiento (Bandura, 1979). También distinguen entre la ejecución de una respuesta respecto del aprendizaje de la misma, lo que permite a estos autores sustentar el modelado como manera de adquirir nuevos comportamientos sociales, así como afectar respuestas previamente aprendidas por el efecto recíproco entre las conductas, los factores ambientales y la mediación de los procesos cognitivos (Stephen y Lang, 2004).

Surgen entonces dos aportes trascendentes para este campo: (i) la importancia del modelado y sus efectos, y (ii) el rol de los procesos cognitivos tanto en la selección de estímulos, el procesamiento de los mismos y cómo pueden o no afectar la conducta a realizar (Bandura, 1979). La relevancia de los procesos cognitivos en el aprendizaje social, asumido para el aprendizaje de las habilidades sociales, enfatizó la importancia de la capacidad de autorregulación, y por tanto, el rol activo de la persona en la regulación del comportamiento social.

Estos diferentes aportes teóricos dieron gran sustento al constructo y generaron numerosas aplicaciones en el campo clínico y educativo. Sin embargo, no se logró delimitar y acordar una definición universal. Las principales razones por las que es difícil determinar qué implica ser hábil socialmente se deben a su estrecha relación con (i) la situación o contexto en el que se encuentra la persona, (ii) aquello que desea lograr con su comportamiento y, (iii) las diferencias individuales como son las experiencias, actitudes, creencias, valores, capacidades cognitivas de la propia persona (Caballo, 2005; Stephen y Lang, 2004; Pérez, 2000). Resulta claro, dada la diversidad de contextos y situaciones que enfrenta el ser humano, que no puede haber un único criterio para establecer la habilidad social.

Los tres aspectos antes mencionados abren una gama de posibilidades de comportamiento que pueden o no ser considerados manifestaciones de habilidad

social. Una misma persona puede comportarse de dos maneras diferentes ante la misma situación y en ambos casos mostrar un mismo grado de habilidad social. Asimismo, podría ocurrir que un mismo comportamiento en dos situaciones, en contextos diferentes, sea considerado en un caso, socialmente hábil y en otro no, lo cual manifiesta esta interrelación entre la situación o contexto, lo esperable de la interacción social por los otros y las consecuencias de ese comportamiento para la persona.

Estas reflexiones llevaron a que varios autores afirmaran que el comportamiento socialmente hábil debería determinarse en función de la eficacia ante una situación determinada, lo que pone énfasis en las diferentes consecuencias de los comportamientos: (i) ser eficaz en el objetivo que debe lograr una respuesta, (ii) ser eficaz para mantener o mejorar la relación con otra persona y (iii) ser eficaz para mantener la autoestima personal (Caballo, 2005; Pérez, 2000).

De esta forma, se encuentran definiciones de habilidades sociales que enfatizan el contenido (expresión de deseos, opciones, etc.), las características (cómo son las conductas) o las consecuencias (centradas en el refuerzo social) (Pérez, 2000). Sin embargo, todas ellas comparten características comunes:

- Todos los autores consideran el uso del término “habilidad” para explicitar que son comportamientos aprendidos. Esto implica que las respuestas deben ser aprendidas y además claramente identificables, diferenciándose de esta forma de la personalidad. En este sentido, se subraya la capacidad de elección de la persona (Pérez, 2000).
- Las habilidades sociales hacen referencia en todos los casos a contextos interpersonales, en los cuales existe interacción entre la situación, las personas y los comportamientos. Se excluyen los comportamientos dañinos (Stephen y Lang, 2004).
- Son características del comportamiento, no de la personas. Es decir, se determina la habilidad social de acuerdo a los comportamientos, ya sea en función de su contenido o sus consecuencias, y es a partir de ellos que se busca estimar el grado de habilidad social que puede manifestar una persona (Caballo, 2005)
- El contexto cultural de la persona debe ser considerado tanto para el análisis de los comportamientos que serán considerados como “hábil” como para las variables situacionales y los tipos de reforzamiento que ejerce el grupo social (Caballo, 2005; Stephen y Lang, 2004; Medway y Cafferty, 1998).

Actualmente la literatura especializada considera, además de las características mencionadas, que toda conceptualización de “habilidades sociales” debe incluir (i) la dimensión conductual, (ii) la dimensión personal y (iii) las dimensión situacional (las variables del ambiente), todas ellas interactuando entre sí (Caballo, 2005; Stephen y Lang, 2004; Medway y Cafferty, 1998).

Para esta investigación se utilizará como marco general de habilidades sociales la propuesta de Gil (1998, p.28), por su amplitud y por sintetizar las distintas definiciones que se encuentran en la literatura, tomando en cuenta el carácter interpersonal, las consecuencias del comportamiento y la importancia del contexto sociocultural en el que se encuentra la persona:

“Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas y, por tanto, pueden ser enseñadas. [...] Se orientan a la obtención de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetivos materiales o refuerzos sociales) como autoreforzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales). Se excluye de esta forma el empleo de métodos ilegítimos, como los empleados “hábilmente” por delincuentes, drogadictos...Además, al exhibir estas conductas no debe impedirse al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas (excluyendo por tanto los métodos de coacción, chantaje, violencia, etc.) Estas conductas están bajo el control de las personas (se excluyen acciones fortuitas, casualidades o acciones no deseadas). El sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, y que éstas sean suficientemente flexibles y versátiles”.

El instrumento ADCA-1 (García y Magaz, 2003) que se validará en este estudio se basa en estas mismas nociones, presentando la definición de Combs y Slaby que de manera sintética, resalta la interacción, la aceptación social y las consecuencias positivas para las personas, en la misma línea propuesta por Gil (1998):

“La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso o principalmente

beneficioso para los otros” (En: Pérez, 2000, p. 25; Arón y Milicic, 2000, p. 18. García y Magaz, 2000, p. 9)

Se puede apreciar que esta definición responde a los criterios expresados en la literatura como indispensables en toda definición de habilidades sociales.

Componentes de las habilidades sociales

Así como existen diversas definiciones de habilidades sociales, se encuentran diversas formas de delimitar sus componentes. La principal dificultad radica en los niveles de análisis de los comportamientos sociales, respecto a su simplicidad y complejidad, y en el grado de importancia que se da a las conductas motoras observables respecto a las posibles cogniciones y emociones subyacentes (Pérez, 2000). Estas dificultades aumentan cuando entran en juego habilidades que suponen un nivel de mayor complejidad, como en la defensa de los propios derechos o la interacción en un grupo social mayor (Caballo, 2005).

Para esta investigación, por adecuarse mejor al ámbito educativo, se presentarán los tres componentes tradicionales de las habilidades sociales: motor, cognitivo y emocional (Pérez, 2000). Cabe mencionar, que a pesar de esta categorización, estos tres componentes funcionan de manera interrelacionada ante las diferentes situaciones de interacción social que enfrenta la persona.

Dentro del componente motor se consideran las conductas observables desplegadas en situaciones sociales que sean relevantes, significativas y funcionales para la persona, de modo tal que incremente la probabilidad de interacciones positivas. Esto implica que culturalmente, existen ciertas conductas observables que son valoradas, y por tanto, reforzadas por el entorno social. Estas conductas corresponden a diferentes niveles de habilidad, desde las más simples que hacen referencia a la expresión facial, la postura corporal y el habla (consideradas habilidades básicas de interacción social); aquellas consideradas intermedias que junto con las más simples forman parte de habilidades más complejas (como son el iniciar y mantener una conversación); hasta las más complejas que implican a la expresión de ideas y emociones, responder a las ideas y emociones de los otros, defender los propios derechos, reforzar a otros o autorreforzarse (Caballo, 2005).

El componente cognitivo de las habilidades sociales comprende los procesos y capacidades cognitivas presentes en la interacción de la persona con el ambiente, tanto para reproducir las habilidades sociales aprendidas, como para el aprendizaje de nuevas habilidades. Se incluyen en este componente, gracias a los aportes de la teoría social cognitiva (Pérez, 2000), tanto los procesos cognitivos básicos como los

superiores, que incluyen principalmente los procesos de percepción, atención, memoria, pensamiento y metacognición, integrados en lo que se denomina autosistema y que permiten la autorregulación del comportamiento social (Bandura, 1986).

En cuanto a los procesos cognitivos básicos, en primer lugar, los procesos de percepción organizan, extrayendo y configurando, la información del ambiente y las claves de interacción social relevantes (percepción social). Los procesos de atención seleccionan la información relevante para la persona de acuerdo al valor afectivo, la complejidad y el valor funcional, principalmente. Aquí podemos observar la estrecha interrelación entre el componente cognitivo y emocional, que por fines del análisis se presentan separados.

En segundo lugar, a nivel de la memoria son los procesos de retención los encargados de codificar la información atendida. Estos permiten la codificación simbólica de la nueva información y su organización con las estructuras cognitivas previas, lo que permite tanto la práctica de nuevas habilidades a nivel cognitivo, como la disponibilidad del repertorio conductual para responder a la interacción social presentada. A este nivel, las habilidades y estructuras, así como la capacidad para construir nuevas estructuras y estrategias cognitivas, median la eficacia de una respuesta social (Bandura, 1986). En este sentido, la memoria juega un rol fundamental, en el recuerdo de otras interacciones sociales en otros contextos, las posibles conductas a realizar y las consecuencias de las mismas. Esto implica la representación mental del contexto social, que incluye los estímulos ambientales y encubiertos, las respuestas condicionadas, incondicionadas y cognitivas, en base a los conocimientos de la persona sobre el entorno social, las estrategias de codificación, la expectativa ante la situación, sus preferencias y valores. (Caballo, 2005).

En tercer lugar, los procesos denominados por Bandura (1986) de producción que incluyen la acción del pensamiento y la metacognición, así como el rol de los procesos de autorregulación. Estos procesos generan una representación cognitiva de la interacción social a la que se enfrenta la persona, permitiendo la selección de posibles respuestas que pueden ser reproducidas, lo cual tiene una función de retroalimentación y permite la modificación de las conceptualizaciones previas de las acciones, y sus consecuencias almacenadas en la memoria, o la generación de nuevas conceptualizaciones. Estas acciones y consecuencias tienen también un componente emocional, en base a las experiencias sociales previas a través de las cuales la persona ha integrado sus preferencias, valores, sentimientos, satisfacción, frustración y que determinará su motivación futura a ejecutar determinadas

respuestas, mejorar su desempeño o aprender nuevas habilidades sociales (Pérez, 2000).

En la relación de ambos componentes, el cognitivo y el emocional, son los procesos de autorregulación los que permiten que las habilidades sociales sean ejecutadas de manera efectiva ante cada situación social, mediando entre la influencia externa y los procesamientos internos. A mayor capacidad de la persona de ser activa en el proceso de interpretación del contexto, la selección de respuestas cognitivas o conductuales, siendo conciente de la activación emocional que tanto el contexto como sus experiencias producen, mayor la posibilidad de modificar su propia respuesta y adecuarla a la interacción social (Perez, 2000; Bandura, 1986). El éxito de la persona en estos aspectos determina la autoeficacia de su desenvolvimiento social y por tanto, en el valor y significado que asigne a las habilidades sociales.

Esta forma de procesar la información respecto a las interacciones sociales se denomina estilos cognitivos de interacción social. Como parte del componente cognitivo de las habilidades sociales, los estilos cognitivos hacen referencia a modos de procesar información y expresar respuestas cognitivas asociadas a las interacciones sociales. Dado que la información de toda interacción social es conceptualizada y representada cognitivamente (Bandura, 1986) los estilos cognitivos de interacción social permiten aproximarnos a las posibles acciones que lleve a cabo la persona en determinados contextos sociales.

En cuanto al componente emocional, estrechamente relacionado a los dos componentes anteriores, hace referencia a los componentes emocionales de los procesos motivacionales, la autoeficacia, la autoestima, el autoconcepto, los valores, creencias y actitudes (Caballo, 2005; Pérez, 2000; Bandura, 1986). El componente cognitivo de las habilidades sociales, en todos sus niveles, se relaciona estrechamente al componente emocional (Teasdale, 2000). De esta forma, en las distintas interacciones sociales a las que se enfrenta la persona, emociones como la ansiedad, el miedo, la cólera, la envidia o la culpa pueden afectar en todos los niveles la forma como seleccionamos y procesamos tanto la información proveniente del contexto como la interna (Dalglish y Power, 2000), pudiendo interferir en el aprendizaje de las habilidades sociales, en la ejecución de una respuesta eficaz o facilitar el aprendizaje y ejecución de respuestas antisociales (Bandura, 1986).

Es bastante complejo y excede el objetivo de esta investigación el describir a profundidad el componente emocional de las habilidades sociales, dada la inseparable interrelación entre cognición, emoción y motivación (Lazarus, 2000). Sin embargo, es necesario afirmar que todas las posibles emociones afectan positiva o negativamente la futura actuación en situaciones sociales (Bandura, 1986). En tal sentido, las

emociones relacionadas a las interacciones sociales, pueden emerger como una respuesta condicionada o incondicionada elicitada por estímulos condicionados o incondicionados presentes en la situación social, como respuestas más complejas al procesamiento de los refuerzos o incentivos sociales, formar parte aspectos motivacionales complejos (como la motivación de logro o el miedo al fracaso), o como componente de alguno o todos los auto sistemas (por ejemplo, las expectativas y creencias sobre la probabilidad percibida de éxito o fracaso ante una situación social, las valoraciones y percepciones sobre la eficacia social).

A manera de conclusión, los tres componentes presentados de las habilidades sociales no pueden ser separados del comportamiento social general. La teoría social cognitiva expresa esta relación como un modelo de reciprocidad triádica (Bandura, 1979, 1986) en que las habilidades sociales, sus tres componentes y los factores socio-ambientales, se afectan mutuamente, interactuando entre ellos (Pérez, 2000).

Proceso de aprendizaje de las habilidades sociales

Actualmente, se considera que las habilidades sociales son producto del proceso de desarrollo y aprendizaje de las personas (Pérez, 2000). Las respuestas que emite una persona ante una interacción social dependerán de lo aprendido en situaciones sociales anteriores, así como de las capacidades cognitivas, los procesos de autorregulación y la experiencia afectiva propias de la etapa de desarrollo humano en la que se encuentre (Monjas, 2007).

La teoría del aprendizaje social permite entender a las habilidades sociales como conductas aprendidas producto de: (i) el refuerzo positivo directo y (ii) el aprendizaje observacional (Stephen y Lang, 2004; Pérez, 2000). Estos dos mecanismos explican tanto la adquisición de las habilidades sociales necesarias para actuar apropiadamente o algún déficit en las mismas (Caballo, 2005; Pérez, 2000; Bandura, 1986).

Respecto al refuerzo positivo directo, en el marco del condicionamiento clásico y operante, las respuestas sociales pueden ser reforzadas o castigadas permitiendo el aumento de su probabilidad de ocurrencia, su disminución o extinción. Estos aspectos son importantes desde el desarrollo temprano del ser humano, sobretodo en el aprendizaje de las habilidades sociales básicas y las conductas más simples de interacción. Con la progresión en el desarrollo, el procesamiento de los reforzadores toma un papel más activo (Caballo, 2005). Por una parte, los reforzadores sociales serán definidos en términos del valor funcional que tengan para la persona, es decir, el poder de los reforzadores estará en función de la historia personal y el valor que ella le asigne. Por otra parte, la especificidad de la situación social en la cual se produce el

refuerzo dificulta la generalización de la respuesta. En otras palabras, la variabilidad de las situaciones sociales provoca que la misma respuesta social ante una situación, no sea reforzada consistentemente ante situaciones similares. Las respuestas sociales generalizadas dependerán del procesamiento, percepción y clasificación en diferentes situaciones sociales con el fin de establecer la respuesta más adaptativa (Pérez, 2000)

En cuanto al aprendizaje por observación, plantea que la mayor parte de los comportamientos, entre ellos los sociales, son aprendidos por la observación del comportamiento de los otros, mediante el modelado (Pérez, 2000; Bandura, 1986). Es a través de la observación de los demás, que se forman las reglas de conducta permitiendo a las personas ampliar sus conocimientos y habilidades, así como generar modelos simbólicos que les permiten trascender al entorno inmediato y la diversidad de situaciones posibles.

El modelado es utilizado en la teoría cognitiva social, de manera general, para caracterizar los procesos psicológicos de imitación. Es un proceso complejo que influye y modifica de forma simultánea la conducta, el pensamiento, las respuestas emocionales y las evaluaciones (Bandura, 1986), que además es regulado por los procesos de atención, de retención, producción y motivación con el fin de incorporar los acontecimientos modelados y lograr un patrón de reproducción. En el caso particular de las habilidades sociales, el componente cognitivo está basado en esta forma de procesamiento.

El modelado implica una serie de fenómenos complejos, regulado por distintos mecanismos subyacentes. Estos son conocidos como los efectos o funciones del modelado: efecto del aprendizaje por observación, los efectos de inhibición y desinhibición, la facilitación de respuesta, el incremento de la estimulación ambiental y los efectos de activación emocional (Bandura, 1986).

El efecto del aprendizaje por observación es el poder adquirir habilidades cognitivas, nuevos patrones de conducta, criterios de evaluación y reglas generativas de nuevas conductas. La segunda función del modelado es la de fortalecer o disminuir las inhibiciones sobre las conductas previamente aprendidas, por las consecuencias observadas en los otros, lo que determina que la el observador establezca una probabilidad subjetiva de las consecuencias similares, en caso sea él quien ejecute la conducta.

En esta misma línea, los demás también pueden inducir determinados comportamientos en el observador, en este caso no por inhibición, sino por la falta de inductores suficientes. Asimismo, los demás pueden dirigir la atención del observador hacia estímulos ambientales a los que este no se hubiera dirigido por sí mismo, lo cual

incrementa la estimulación ambiental produciendo la reproducción de patrones ya aprendidos o generando nuevos.

Como se explicó en el punto referente al componente emocional de las habilidades sociales, las interacciones sociales implican la expresión de emociones. El efecto de activación emocional del modelado ocurre cuando se activan en el observador respuestas emocionales al observar que los modelos expresan respuestas de esta naturaleza. Este incremento puede modificar la intensidad y la respuesta del observador, incluso desarrollar respuestas emocionales anticipatorias.

Otro aspecto importante del aprendizaje por observación son las características del modelo. Características tales como la edad, el género, condición social, pueden favorecer la identificación del observador con el modelo. Ante un modelo con mayor estatus para el observador, todos los procesos antes mencionados se dirigirán hacia los comportamientos de este modelo, dejando de lado el de otros posibles modelos.

En resumen, el refuerzo positivo directo y el aprendizaje observacional son los dos principales mecanismos que explican el aprendizaje de las habilidades sociales. Además, sustentan la intervención en el campo del aprendizaje de habilidades sociales, como programas de entrenamiento en habilidades sociales para todas las edades, ya sea ante déficits en alguna habilidad o para desarrollar nuevas habilidades (Stephen y Lang, 2004).

La asertividad: una habilidad social compleja

A diferencia de la falta de consenso en la definición de “habilidades sociales”, la “asertividad” goza de mayor acuerdo, tanto en la literatura como en las investigaciones más recientes. La *conducta asertiva*, *comportamiento asertivo* o simplemente *asertividad* han sido utilizados como sinónimo de habilidades sociales. Esto se debe a la popularidad que obtuvo el concepto desde su primera definición por Wolpe en 1958 (Caballo, 2005; Pérez, 2000) y su difusión en la literatura a partir de la obra de Alberti y Emons en 1970 (Alberti y Emons, 2008), dedicada exclusivamente al tema por primera vez y de otros autores clásicos como Lazarus.

Actualmente, se considera la *asertividad* como parte del conjunto de las habilidades sociales que debe desarrollar la persona para relacionarse satisfactoriamente con los otros. (Alberti y Emons, 2008; Caballo, 2005; Pérez, 2000; Arón y Milicic, 2000; Medway y Cafferty, 1998;). La definición clásica propuesta por Alberti y Emons (2008), y que se utilizará en este trabajo, considera asertividad como:

“comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás”. (En: García y Magaz, 2003, p. 13).

En general, se entiende por *asertividad*, el comportamiento de una persona que logra expresar sus sentimientos, opiniones, ideas y derechos, reconociendo y respetando los derechos que tienen las demás personas para expresarlos. La asertividad es considerada una de las habilidades sociales más complejas (Santrock, 2004; Sternberg, 2002; Arón y Milicic, 2000; Monjas, 1999), ya que implica la autorregulación ante situaciones favorables en las que la persona puede expresar y hacer valer sus derechos como tal, como la autorregulación ante situaciones desfavorables como la presión grupal, la coacción e incluso, el uso de la agresividad por parte de otros.

Ante la posibilidad de expresar sus ideas, opiniones y sentimientos libremente, las personas pueden responder con cuatro estilos: asertivo, agresivo, pasivo o pasivo-agresivo (Santrock, 2004; Sternberg, 2002; Medway y Cafferty, 1998). Estos estilos de interacción social referidos a la asertividad presentan diferencias a nivel motor, cognitivo y emocional. Dado que el instrumento a validar se enfoca en el componente cognitivo, estilos cognitivos de interacción social, cada uno de ellos se presentará de acuerdo a este componente.

Existe cierta dificultad para diferenciar los comportamientos considerados agresivos, pasivos o pasivo-agresivos, ya que cuando al incluir elementos de respeto a uno mismo y a los demás, pueden confundirse ambas perspectivas. Es decir, si por se evaluara estos aspectos juntos, el resultado global no permitiría valorar la asertividad real de la persona. Por ello, resulta importante diferenciar entre el reconocimiento personal del derecho a expresarse y el de los demás. A partir de esta diferenciación se proponen los conceptos de auto-asertividad y hetero-asertividad.

La auto-asertividad es definida como el “comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos deseos y preferencias” (García y Magaz, 2003, p. 14). En tanto la hetero-asertividad es el “comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos deseos y preferencias” (García y Magaz, 2003, p. 14).

En la línea de la definición de asertividad presentada, la auto-asertividad esta orientada a reconocer en uno mismo, y comportarse de acuerdo a ello, el derecho de

expresarse libremente. En tanto, la hetero-asertividad está orientada al reconocimiento de este derecho en los otros. La diferencia a nivel comportamental en ambas dimensiones son las que determinan la predominancia de un determinado estilo en la interacción social. De tal modo los cuatro estilos propuestos deben delimitarse de acuerdo a ambas dimensiones.

El estilo pasivo, en primer lugar, está caracterizado por una elevada hetero-asertividad y una escasa auto-asertividad, ya que la persona suele reconocer y aceptar la expresión de los otros pero no considera o reconoce esos derechos en sí mismo. En tanto, una elevada auto-asertividad y una escasa hetero-asertividad determinarán un estilo agresivo, en el que los derechos personales están por encima de los derechos de los demás. En caso la persona no reconozca sus propios derechos ni los de los demás, puede mostrar actitudes y comportamientos tanto pasivos como agresivos, los cuales se denominan estilo pasivo-agresivo.

El estilo asertivo en cambio, está caracterizado por un equilibrio entre ambas dimensiones y está enmarcado en la definición de asertividad: el comportamiento de una persona que logra expresar sus sentimientos, opiniones, ideas y derechos, reconociendo y respetando que las demás personas tienen el mismo derecho de expresar sentimientos, opiniones e ideas.

Estos cuatro estilos muestran la complejidad de la *asertividad* como habilidad social, ya que involucra habilidades sociales básicas de interacción, aquellas relacionadas a la expresión de sentimientos y emociones, así como aquellas habilidades para responder a los sentimientos y emociones de los demás. Requiere también, haber desarrollado los procesos de autorregulación que permitan moderar la respuesta con el fin de expresar aquello que realmente se quiere expresar, y aceptar y reconocer en los otros ese mismo derecho. La relación entre estos procesos y el componente emocional como puede apreciarse, es indispensable para esta habilidad.

En cuanto al aprendizaje de la asertividad, depende en gran medida, a diferencia de habilidades sociales más simples, tanto de los procesos de autorregulación como de las capacidades cognitivas generales de la persona. Sobre todo, en el caso que se quiera modificar un estilo pasivo o agresivo, promoviendo el desarrollo de esta habilidad.

Tutoría, docentes tutores y asertividad

La tutoría es una estrategia particular de orientación educativa en la que algunos docentes de la institución asumen la función de orientación de los estudiantes sobre aspectos personales, sociales, académicos y vocacionales, principalmente (Sanz, 2006 y 2004). Esta modalidad surge como alternativa entre los costos que

implican un departamento psicopedagógico altamente especializado o con suficiente personal que pueda abarcar a toda la población estudiantil y el enfoque tradicional basado en el rol orientador inherente a la profesión docente (Sanz, 2002 y 2001)

La tutoría como parte del sistema educativo peruano es relativamente joven. Si bien, en la reforma educativa de la década de 1970 se diseñó e implementó una política de orientación educativa bajo el nombre de “Orientación y Bienestar del Educando (OBE)” su alcance fue limitado y posteriormente fue desactivada en las dos décadas siguientes. Desde el MED no hubo una propuesta alternativa, con lo cual la orientación dejó de ser parte del sistema educativo y se siguió implementando de acuerdo a los criterios de cada institución educativa (DITOE, 2006).

Es recién en el año 2001, con la creación de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (OTUPI), que la tutoría como tal es asumida por el sistema educativo, a partir de la creación de la hora de tutoría obligatoria y su incorporación en el diseño curricular del nivel secundaria con lo cual algunos docentes de cada institución educativa, sin mayor formación en el tema, empezaron a asumir oficialmente la labor de tutores.

Dentro de OTUPI se incorporaron diversos programas de prevención (drogas, educación sexual, entre otros) sin comprender del todo la estrecha relación entre orientación y prevención, además de no contar con un modelo teórico que los integrara (DITOE, 2006). Los docentes tutores debían implementar en la hora de tutoría estas acciones sin tener claridad de roles, funciones o perfiles desde el macro sistema.

OTUPI fue reemplazada por la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa en el año 2005. Durante esta transición se estableció una política más precisa de orientación educativa basada en un modelo teórico centrado en el desarrollo humano (basado en la psicología del desarrollo y el aprendizaje) (Lambie y Williamson, 2004; Gysbers, 2001; Borders y Drury 1992), que la articulara al sistema educativo, definiendo las áreas de la tutoría, el rol y los perfiles de los docentes tutores (DITOE, 2006).

La normativa y documentos del MED definen la tutoría como “...el acompañamiento socio-afectivo y cognitivo a los estudiantes [...] Es un servicio inherente al currículo y tiene un carácter formativo y preventivo” (MED, 2005, p. 56). En el marco del enfoque de orientación educativa centrado en el desarrollo humano este acompañamiento reconoce que los estudiantes irán progresando en el desarrollo de sus capacidades mientras éstos atraviesan las etapas que corresponden dentro del ciclo vital, tanto con sus características comunes como particulares.

Mientras las áreas curriculares se basan en las características comunes, la tutoría enfatiza las necesidades particulares del grupo y de los individuos para brindar

este acompañamiento en las distintas etapas y dimensiones del desarrollo humano. Para responder a estas necesidades es que se plantean las áreas de la tutoría: “personal – social”, “académica”, “vocacional”, “salud corporal y mental”, ayuda social y “cultura y actualidad” (MED, 2005, p. 56).

La TOE y sus áreas tienen tres funciones para todas las modalidades y niveles del sistema educativo: (i) apoyar el desarrollo de las áreas curriculares, (ii) desarrollar temas formativos y (iii) la prevención universal ante diversos problemas psicosociales (DITOE, 2006).

El espacio fundamental para cumplir estas funciones es la hora de tutoría. La particularidad de la tutoría es su flexibilidad para adecuarse a las necesidades de acompañamiento de los estudiantes. Desde un enfoque de desarrollo, los docentes tutores deben identificar estas necesidades, potencialidades y posibles riesgos con el fin de responder a ellas desde la orientación a las mismas.

Uno de los temas importantes desde estos enfoques es el de “habilidades sociales” y “asertividad”, enmarcada dentro del área personal-social en la cual se busca, entre otros aspectos, que los estudiantes sean eficaces en sus relaciones sociales, expresen sus ideas, pensamientos y sentimientos y sepan responder a la presión grupal, principalmente (MED, 2005a).

Asimismo, ya que los tutores brindan orientación a los estudiantes, “...la manera en que el tutor se relaciona con sus alumnos es un modelo que se trasmite a sus alumnos.” (MED, 2005b, p.10). Esto se define como la relación tutor-alumno la cual debe fundamentarse en la “...confianza, diálogo y respeto, en las que sienten que son aceptados y pueden expresarse sincera y libremente...” (MED, 2007a, 2007b, 2005b, 2005c). El marco conceptual de la tutoría y orientación educacional en la EBR presenta el valor de la relación alumno de la siguiente manera: “el principal beneficio que podemos esperar [de la relación tutor-alumno] es que interioricen en sus vidas estas pautas de relación. Si los estudiantes se sienten escuchados y comprendidos, se facilitará que aprendan a comprender y escuchar. La relación tutor-estudiante es el elemento esencial que resalta la cualidad formativa la tutoría” (MED, 2005b, p 10).

Por lo tanto, la relación entre asertividad y tutoría puede definirse en dos niveles: (i) como habilidad social necesaria en la relación del tutor con sus alumnos y (ii) como habilidad social a ser desarrollada en los estudiantes a través de la hora de tutoría.

Relación entre asertividad y tutoría

Las habilidades sociales en general, y la asertividad en particular, forman parte importante del Diseño Curricular Nacional (MED, 2005a) siendo consideradas en los

logros por ciclos de la Educación Básica Regular, y específicamente en las áreas curriculares de “Personal-Social” (nivel inicial y primaria), “Ciencias Sociales” y “Persona, Familia y Relaciones Humanas” (nivel secundaria) como capacidades que los estudiantes deben lograr progresivamente a lo largo de la educación básica.

Asimismo, las habilidades sociales forman parte de los temas formativos y de prevención universal más importantes abordados a través de la orientación educativa, dada su importancia como factores protectores en términos de prevención y como habilidades indispensables en el desarrollo personal de los estudiantes como parte de una aproximación comprensiva de la orientación (Gysbers, 2004; Brigman y Campbell, 2003; Lapan, Gysbers y Petroski, 2001; Whiston y Sexton, 1998; Lapan, Gysbers, y Sun, 1997).

Como se puede apreciar, el rol de la tutoría en el aprendizaje de habilidades sociales es fundamental, tanto en el apoyo que debe brindar al desarrollo de las áreas curriculares, como en el desarrollo de su función formativa y preventiva. De esta manera, aquellas capacidades que el DCN (MED, 2005a) contempla y aborda desde las características comunes de los estudiantes de determinada edad, son complementadas por la flexibilidad de la tutoría para adecuarse a las características específicas de un grupo particular de estudiantes.

En tanto las áreas curriculares deben continuar con la programación anual, la tutoría puede centrarse en las habilidades específicas durante el tiempo que sea necesario e incluso retomarlas en diferentes sesiones o momentos.

Relación entre el perfil del tutor y la asertividad

Dado que la asertividad es una capacidad a desarrollar en los estudiantes, tanto en las áreas curriculares en donde se incluye (principalmente Personal – Social, en primaria; Persona, Familia y Relaciones Humanas en secundaria) como en la TOE, por un lado, los docentes de las áreas curriculares correspondientes y los docentes tutores deberían haber desarrollado dicha habilidad si es que se pretende que sea identificada, enseñada y evaluada. Por otro lado, esta habilidad social como parte del repertorio comportamental del docente es además clave en el desarrollo de la relación tutor-alumno.

Uno de los problemas fundamentales para el desarrollo de la tutoría en cualquier tema que desee abordar es que ningún docente recibe como parte de su formación inicial temas de orientación educativa. Esto puede observarse en los currículos vigentes de formación magisterial (MED, 2003, 1997a, 1997b). No se encuentran referencias para el tema específico de habilidades sociales y asertividad

en la especialidad de primaria y de secundaria, lo cual supone que en algún momento los docentes han aprendido estas habilidades. Si se tiene en cuenta que en el nivel primaria todos los docentes son tutores y que en secundaria eventualmente cualquier docente puede ser tutor, su formación en estos temas es importante.

Teniendo en cuenta esta problemática, la TOE considerara dentro del perfil del tutor un conjunto de actitudes y capacidades básicas que son consideradas como deseables en todo docente y otras que debería haber desarrollado o desarrollar para cumplir con su rol (MED, 2007a, 2007b, 2005b, 2005c). Varias de estas actitudes y capacidades se asocian al tema de esta investigación.

Dentro de las consideradas como básicas, se encuentran la “apertura y disposición” (MED, 2005c, p. 12) en relación a la comunicación con los estudiantes. En el grupo de actitudes y capacidades a desarrollar se encuentran la “escucha y atención”, la “autenticidad” y “aceptar al alumno como persona” (MED, 2005c; 2007b; 2005b). En la tabla 1 se muestra la descripción de cada capacidad planteada en los documentos citados y el componente de la asertividad con el que se estaría relacionando.

Tabla 1: Capacidades básicas en el perfil del docente tutores

Actitud y capacidad*	Contenido*	Componente de la asertividad con el que se relaciona
Apertura y disposición	Capacidad de escuchar a las personas, especialmente a los alumnos. Tiene interés por conocer, comprender y ayudar a sus alumnos.	Reconocer el derecho de los estudiantes a expresar sus pensamientos y sentimientos
Escucha y atención	Importancia de cómo el tutor comunica, y a la manera en que lo hace, así como muestra receptividad ante lo que los estudiantes quieren comunicar.	La capacidad de expresar los pensamientos y sentimientos adecuadamente y ser conciente del estilo que emplea al hacerlo.
Autenticidad	Capacidad de presentarse a uno mismo tal como se es en la relación con los estudiantes.	Expresión de aquello que se piensa y siente.
Aceptar al alumno como persona	El tutor reconoce que todas las personas necesitan ser escuchadas y valoradas. Acepta al alumno tal como es sin hacer juicios morales sobre lo comunicado.	Reconocer el derecho de los estudiantes a expresar sus pensamientos y sentimientos

* MED, 2005c; 2007b; 2005b.

Como se puede apreciar los tutores deben desarrollar un estilo asertivo en la relación con sus estudiantes para contar con el perfil esperado, además de estar en la capacidad de identificar en los estudiantes el nivel de desarrollo de este estilo, con el fin de enseñarlo.

Estos aspectos también son señalados por la *American School Counselor Association* (ASCA) dentro de los estándares nacionales para los programas comprensivos de orientación educativa y como parte de las capacidades necesarias para el acompañamiento de los estudiantes grupal e individualmente. (ASCA, 2004). De igual manera se observan en el modelo español tanto para la educación primaria como secundaria (Sanz, 2004; Bizquerra, 2002)

La importancia de la asertividad en los tutores es clara. Sin embargo, no se conoce empíricamente si esta habilidad social forma parte del repertorio comportamental de los docentes tutores, en qué medida se ha desarrollado o si corresponden al estilo esperado para cumplir con los lineamientos de la TOE. Esto genera el problema de investigación de esta investigación, el cual se presenta como siguiente punto.

Problema de Investigación

La tutoría en nuestro país tiene una triple función: apoyar el desarrollo de las áreas curriculares, desarrollar temas formativos y la prevención universal ante diversos problemas psicosociales (MED, 2007a; 2007b; 2005a; 2005b; 2005c). En este marco, el docente tutor a través de la hora de tutoría debe responder a las necesidades particulares del grupo de estudiantes a su cargo, principalmente en aspectos académicos, personales y sociales.

El Diseño Curricular Nacional (MED, 2005a) y los lineamientos de tutoría propuestos por el Ministerio de Educación (DITOE, 2006; MED, 2005b; 2005d), plantean el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes como parte importante para el logro de los objetivos de la tutoría y orientación educativa, dada su importancia como factor protector en términos de prevención, y como uno de los componentes principales del desarrollo personal de los mismos. Asimismo, se espera que los tutores mantengan una relación caracterizada por la confianza, la escucha y la oportuna orientación (MED 2007a; MED 2007b, 2005b; 2005c).

En ambos casos, como factor protector o como parte importante de la formación que deben recibir los estudiantes, se requiere que los tutores hayan desarrollado las habilidades sociales necesarias que les permitan identificar las necesidades de sus estudiantes, para luego enseñarlas, así como facilitar su propio rol como orientadores.

En nuestro medio, la tutoría y orientación educativa todavía no forma parte de los currículos de formación inicial docente (MED, 2003, 1997a, 1997b). Se encuentra que solo dentro del perfil de egreso de los docentes de educación inicial (MED, 2003) y se considera que los futuros docentes deben lograr desarrollar habilidades sociales, principalmente la asertividad.

Desde la psicología, particularmente la psicología educativa, esta problemática se manifiesta en varios niveles. En primer lugar, en educación pública peruana las plazas para psicólogos son casi inexistentes. Con lo cual la orientación educativa recae en los coordinadores de tutoría (DITOE, 2006), con la falta de formación antes mencionada. Las opciones para desarrollar la tutoría por parte de los docentes tutores se reduce al uso del material y las capacitaciones desarrolladas desde el MED. Por tanto, la mayoría de docentes probablemente solo recibirá información sobre cómo desarrollar la tutoría, en este caso en cómo desarrollar el tema de habilidades sociales y la asertividad con sus estudiantes, ya sea a través de la capacitación o de los materiales educativos.

En segundo lugar, dada la falta de psicólogos en las instituciones educativas públicas, los temas formativos y preventivos asociados a la orientación educativa son abordados por los psicólogos desde fuera de las instituciones educativas. Esto implica que, se estarían asumiendo una serie de supuestos sobre el conocimiento de estos temas y las características de la población objetivo a la que van dirigidos, dada la falta de investigaciones en estos temas. Esto se puede apreciar en diversos materiales educativos elaborados desde el MED, en los cuales el tema de las habilidades sociales es presentado directamente con sesiones para desarrollar con los estudiantes, sin considerar si los docentes tutores han desarrollado o no estas habilidades.

Siendo la asertividad una de las habilidades sociales más complejas e importantes, priorizada tanto en el Diseño Curricular Nacional (MED, 2005a) como en los lineamientos para el desarrollo de la tutoría (MED, 2007a; 2007b; 2005a; 2005b; 2005c), resulta indispensable evaluar esta habilidad social en los docentes tutores.

Sin embargo, en la revisión de la literatura no se presenta empíricamente si esta habilidad social forma parte del repertorio comportamental de los docentes tutores peruanos, en qué medida se ha desarrollado o si corresponden al estilo esperado para cumplir con los lineamientos de la Tutoría y Orientación Educativa propuestos por el MED.

Este es un primer paso para el estudio de otros procesos educativos, buscando las asociaciones que muestra la literatura con temas como los habilidades sociales del docente y su efecto en el manejo de problemas de comportamiento, la confianza percibida por los estudiantes, el aprendizaje de habilidades sociales simples y complejas, entre otros.

Para este fin, dado que no se encuentran instrumentos disponibles en nuestro medio adaptados a esta población, es necesario validar una escala psicométrica que mida el constructo asertividad, determinar su confiabilidad, así como posibles diferencias que pudieran encontrarse por género, edad, la experiencia del docente y su experiencia como tutor.

Por tanto, los objetivos para esta investigación son: (i) determinar la confiabilidad, validez y normas del ADCA-1 para su uso con docentes tutores de Educación Básica Regular pública y (ii) explorar los estilos cognitivos de interacción social que evalúa este instrumento, como componente cognitivo de las habilidades sociales de los docentes tutores.

CAPÍTULO 2

Metodología

Esta investigación es de tipo no experimental de nivel descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Es no experimental debido a que no se manipula las variables independientes. El nivel descriptivo corresponde a la necesidad de caracterizar el funcionamiento del ADCA-1 (García y Magaz, 2003) en docentes tutores de Educación Básica Regular y presentar los resultados en función de su confiabilidad y validez, así como las normas adaptados a dicha población.

El diseño es transaccional o de corte trasversal de un solo grupo (Coolican, 2005). Es decir, que se realiza una única medición en el tiempo de la variable de estudio a un mismo grupo de personas. Si bien, un diseño de dos mediciones al mismo grupo hubiera permitido determinar mejor la confiabilidad mediante el método de test-retest, no fue posible dada la dificultad para reunir a los mismos participantes pertenecientes a las diferentes regiones del país.

Medidas

La prueba ADCA-1 (García y Magaz, 2003) permite identificar los estilos cognitivos de interacción social (asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo) mediante la medición de dos dimensiones: auto-asertividad y hétero-asertividad.

La auto-asertividad es definida conceptualmente "...como la clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de sentimientos propios y defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias" (García y Magaz, 2003, p.14). Su definición operacional es el puntaje directo obtenido de los ítems del 1 al 20 del ADCA-1.

La hétero-asertividad es definida conceptualmente "... como la clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás" (García y Magaz, 2000, p.14). Operacionalmente, esta variable se define como el puntaje directo obtenido de los ítems del 21 al 35.

El "*estilo de interacción social*" se define como "... el estilo de interacción [social] habitual del participante..." (García y Magaz, p. 22). Es de tipo nominal categorizando a los participantes en asertivo, pasivo, agresivo o pasivo-agresivo, definidos operacionalmente de la siguiente manera:

- Estilo asertivo: el puntaje auto-asertividad y hétero-asertividad corresponden a un percentil por encima del 50%,
- Estilo pasivo: el puntaje auto-asertividad corresponde a un percentil por debajo del 50% el puntaje hétero-asertividad a un percentil por encima del 50%.
- Estilo agresivo: el puntaje auto-asertividad corresponde a un percentil por encima del 50% el puntaje hétero-asertividad a un percentil por debajo del 50%.
- Estilo pasivo-agresivo: el puntaje auto-asertividad y hétero-asertividad corresponden a un percentil por debajo del 50%.

Los criterios que establecen los autores para “alto” es una puntuación directa igual o mayor al percentil 80 y una puntuación mejor o igual al percentil 20. En los resultados se presentarán los percentiles correspondientes de acuerdo a la construcción de las normas.

Asimismo, con el fin de determinar posibles diferencias dentro del grupo, se han considerado las medidas de “edad”, “sexo”, “nivel en el que labora el docente”, “años de experiencia como docente” y “años de experiencia como tutor”, a través de una ficha previa anexada al instrumento.

Participantes

La población está constituida por los docentes tutores de Educación Básica Regular pertenecientes al sector público.

Se seleccionó una muestra no probabilística intencional de 443 docentes tutores del nivel primaria y secundaria, pertenecientes a 19 regiones del Perú y la mayoría de las Unidades de Gestión Educativa Local correspondientes a 140 provincias. Los tutores asistieron convocados por el Ministerio de Educación a los “Talleres Macro regionales de Tutoría y Orientación Educativa” seleccionados por las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) con el fin de conformar “Equipos Regionales de Tutoría y Orientación Educativa” que pudieran colaborar con estas instancias descentralizadas en la capacitación y trabajo con los tutores de las diferentes provincias. En la tabla 2 se presenta el número de docentes por Dirección Regional de Educación (luego de eliminar los protocolos incompletos, N = 422) y el porcentaje que representan del total de la muestra.

Tabla 2: Distribución de docentes tutores por región

Región	Docentes tutores	
	n	%
Amazonas	19	4.5%
Ancash	36	8.5%
Arequipa	27	6.4%
Ayacucho	22	5.2%
Cajamarca	30	7.1%
Callao	7	1.7%
Huancavelica	23	5.5%
Huánuco	17	4.0%
Ica	24	5.7%
Junín	26	6.2%
La Libertad	29	6.9%
Lambayeque	13	3.1%
Lima Metropolitana	34	8.1%
Lima Provincias	15	3.6%
Moquegua	19	4.5%
Pasco	15	3.6%
Piura	25	5.9%
Tacna	24	5.7%
Tumbes	17	4.0%
Total	422	100%

En la tabla 3 se presenta la distribución de la muestra por sexo. Se puede apreciar una proporción similar de tutores para ambos grupos.

Tabla 3: Distribución de docente tutores según sexo

Sexo	Docentes tutores	
	n	Porcentaje (%)
Masculino	202	47.9%
Femenino	219	51.9%
Perdido	1	0.2%
Total	421	100%

La edad promedio, se presenta en la tabla 4. Los tutores de primaria tiene una edad promedio de 40.46 años ($DE = 7$) y para el nivel secundaria de 41,33 años ($DE = 7$). Se presentan también las edades mínimas y máximas de los tutores de la muestra.

Tabla 4: Edad promedio de los tutores por nivel

Edad	Nivel de EBR	
	Primaria	Secundaria
Media	40.65	41.33
Desviación estándar	7.08	7.00
Mínimo	27	27
Máximo	67	62
Perdido	2	4
N total	167	255

Otras características que se consideraron importantes para caracterizar la muestra son el número de años de ejercicio de la profesión docente y el número de años que han realizado la función de tutores. En las tablas 5 y 6 se presentan los promedios y desviaciones estándar para el número de años de labor docente y el número de años como tutor.

Tabla 5: Descriptivos del número de años de labor docente

Años de docencia	Nivel de EBR	
	Primaria	Secundaria
Media	15.14	14.95
Desviación estándar	5.99	5.90
Perdido	0	0
N total	167	255

Tabla 6: Descriptivos del número de años como tutor

Años de experiencia como tutor	Nivel de EBR	
	Primaria	Secundaria
Media	5.38	5.52
Desviación estándar	5.43	4.32
Perdido	29	21
N total	167	255

Se puede apreciar una media de 15.14 años ($DE = 5.99$) de labor docente para el nivel primaria y de manera similar, 14.95 años ($DE = 5.9$) en secundaria. Este dato contrasta con la media de años como tutores de 5.38 años ($DE = 5.43$) para primaria y 5.52 ($DE = 4.32$) para secundaria, lo que indica que en muchos casos los tutores tienen al menos 1 año como tutores.

Instrumento: Autoinformes de Actitudes y Valores hacia las Interacciones Sociales (ADCA-1)

La prueba “Autoinformes de Actitudes y Valores hacia las Interacciones Sociales [ADCAs]” (García y Magaz, 2003) es una versión actualizada del “Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1)” publicado en 1992 por los mismos autores (García y Magaz, 1992). Los ADCAs (García y Magaz, 2003) incluyen tres instrumentos: (i) el ADCA-1 orientado a evaluar los estilos asertivos de forma general, (ii) el ADCA-pd orientado a los estilos asertivos de los padres hacia los hijos adolescentes y (iii) el ADCA-pf dirigida a los estilos asertivos de los profesores con sus estudiantes.

La finalidad de este conjunto de instrumentos es identificar los estilos cognitivos de interacción social asociados al comportamiento asertivo en las interacciones sociales del evaluado. El ADCA-1 originalmente se refería a la conducta asertiva. Sin embargo, en la revisión teórica realizada por los autores (García y Magaz, 2003) vieron por conveniente referirse a las actitudes y valores en las interacciones sociales de manera general, principalmente porque el instrumento en sí no mide la conducta asertiva propiamente dicha, sino la tendencia o predisposición de las personas a “...interactuar entre sí con un sistema de cogniciones asertivas, que puedan resultar moduladoras del comportamiento instrumental y emocional asertivo” (García y Magaz, 2003, p. 14).

Los fundamentos conceptuales presentados en el manual de referencia del ADCA-1 parten de la definición de habilidades sociales de varios autores las cuales se enmarcan en lo revisado en el primer punto de este capítulo. De ellas, García y Magaz (2003, p.12) presentan la siguiente definición de habilidades sociales:

“Las habilidades sociales incluyen respuestas verbales y no verbales, instrumentales, cognitivas (valoraciones, expectativas) y emocionales (respuestas de ansiedad, temor, ira, alegría, sorpresa, vergüenza). Estas respuestas constituyen HABILIDADES en tanto en cuanto su emisión hace probable la obtención de una consecuencia deseable o la evitación o retirada de otra indeseable. El calificativo de SOCIALES hace referencia a que la obtención de reforzadores o castigos dependerá estrictamente de que tales respuestas sean emitidas ante uno o más individuos del grupo social. Evidentemente, las respuestas que constituyen una habilidad social están específicamente relacionadas con variables del sujeto emisor (sexo, edad, nivel social), del receptor (sexo, edad, estatus), así como con variables del medio de contacto de la interacción (lugar, momento, otras personas)”.

Esta definición cumple con los requisitos teóricos planteados en el primer capítulo de esta investigación. Explicita que son respuestas aprendidas en contextos interpersonales específicos y su relación con la edad, cultura, sexo y estatus de la persona. Asimismo, considera la dimensión conductual, la dimensión personal y la dimensión situacional planteadas como necesarias para definir las habilidades sociales (Caballo, 2005; Stephen y Lang, 2004; Medway y Cafferty, 1998).

En este marco se plantea la asertividad como una de las habilidades sociales más característica y compleja. Los autores asumen el marco general propuesto por Alberti y Emons (2008) y utilizan la definición propuesta por Monjas (2007, 1999): "...conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros".

A partir de los comportamientos que forman parte del repertorio comportamental utilizado por la mayoría de autores en la evaluación de la asertividad (Caballo, 2005) se proponen aquellos considerados como los más importantes y en base a ellos han sido formulado los ítems: "...actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuaran, hacer las cosas de manera imperfecta, equivocarse alguna vez, olvidarse de algo, pensar de manera propia y diferente, cambiar de opinión, aceptar críticas o quejas que consideran justificadas, rechazar críticas o quejas que consideran injustas, decidir la importancia que tienen las cosas, ignorar algo, no entender algo, formular peticiones, rechazar peticiones, expresar sus sentimientos (alegría, tristeza, ira, miedo) y, elogiar y recibir elogios" (García y Magaz, 2003, p. 13).

Los autores definen operacionalmente dos subconstructos propuestos también por Alberti y Emons (2008) con el fin de distinguir entre un estilo cognitivo asertivo, pasivo o agresivo en las interacciones sociales: la auto-asertividad y la hetero-asertividad.

Los ADCAs evalúan estos estilos, diferenciándose por el contexto al cual van dirigidos. El ADCA-1 reporta los estilos de forma general sin ningún contexto en particular, en tanto el ADCA-pd se enfoca en la familia (padres respecto a hijos adolescentes) y el ADCA-pf en la escuela (profesores respecto a sus alumnos).

Para esta investigación se utilizará el ADCA-1 debido a que ha sido el instrumento más investigado por los autores y el que tiene menor influencia de deseabilidad social en los evaluados.

Características del ADCA-1

El ADCA-1 es un instrumento de autoreporte de rápida aplicación (10 a 20 minutos) que puede ser usado desde los 12 años de edad hasta la adultez. Esto lo convierte en un instrumento versátil para identificar en grandes grupos los estilos cognitivos de interacción social, antes definidos.

El instrumento cuenta con 35 ítems de los cuales 20 evalúan la el subconstructo *auto-asertividad* y 15, el subconstructo *hetero-asertividad*. La combinación de puntajes determina el estilo asertivo, pasivo, agresivo o pasivo agresivo del evaluado. Más detalles pueden ser observados en la ficha técnica del instrumento (Anexo 1).

Fue construido en base a una muestra española perteneciente a las 10 comunidades autónomas. La muestra total fue de 6800 personas de entre 12 y 50 años de edad, de ambos sexos, de contextos urbano (80%) y rurales (20%) y de varios niveles socioeconómicos (60% nivel medio).

Respecto a la confiabilidad del instrumento se utilizaron el método de test-retest y el de consistencia interna. Los coeficientes de correlación test-rest fueron de 0.87 para auto-asertividad ($p < .001$) y 0.83 en hétero-asertividad ($p < .001$). En cuando a la consistencia interna se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.90 en auto-asertividad y 0.85 para hétero-asertividad.

Con el fin de estudiar la relación entre ambas sub-escalas, se calculó el coeficiente de correlación entre ellas. La correlación entre auto y hétero-asertividad obtenida fue de 0.58 ($N = 1.320, p < .001$). Para los autores, la correlación significativa muestra por una parte, "...que ambas sub-escalas forman parte del constructo asertividad, entendido en un sentido global, pero que, asimismo, poseen una relativa independencia entre sí" (García y Magaz, 2003).

En cuanto a la validez el instrumento ha sido construido tomando en cuenta la validez de contenido y la validez discriminante. En cuanto a la validez de contenido, se siguió el criterio de jueces para lo cual se presentó la definición de cada subescala y se calificó la pertenencia del ítem al a cada una de ellas. El grado de acuerdo fue de 100%.

Para la comprobar la validez discriminante, se identificaron las puntuaciones extremas del instrumento en una muestra de adolescentes que caracterizaban cada uno de los estilos que reporta el instrumento. Se pidió a los psicólogos de cada centro educativo que hicieran una evaluación independiente de los participantes de acuerdo a los cuatro estilos propuestos por la prueba. El resultado mostró un grado de acuerdo entre el resultado del instrumento y la evaluación por parte de los psicólogos de 80%. Este análisis tiene algunas limitaciones, reconocidas por los autores, tanto porque se

llevó a cabo únicamente con adolescentes como por las limitaciones del uso de puntajes extremos. Sin embargo, permite afirmar de manera general que el instrumento discrimina entre los evaluados como se esperaría de un instrumento de esta naturaleza. En este punto es necesario considerar que toda evaluación en habilidades sociales debe contar con varias fuentes de información (Caballo, 2005), y en ese sentido un autoinforme es una primera fuente de información.

Además, se comparó el ADCA-1 con el instrumento "Autoinforme de Hábitos Asertivos". La correlación obtenida con el fue 0.74 para auto-asertividad y 0.65 para hétero-asertividad ($p < .05$) en una muestra de 180 sujetos de ambos sexos.

En conclusión, se puede afirmar que el ADCA-1 es un instrumento confiable y válido para la evaluación de los estilos cognitivos de interacción social con las limitaciones conocidas para los instrumentos de este tipo. Para esta investigación, como aproximación a estos estilos en de los docentes tutores, presenta varias ventajas además de su confiabilidad y validez: el tiempo de aplicación, la facilidad del llenado y corrección, y la categorización a partir de los resultados obtenidos.

Procedimiento

Con el fin de determinar la validez y confiabilidad del instrumento, en el diseño de investigación se incluyeron los siguientes pasos: (i) revisión y adaptación del instrumento, (ii) aplicación del instrumento y (iii) análisis de los datos.

En primer lugar, para la fase de revisión y adaptación del instrumento, se procedió a la adaptación lingüística con el fin de validar de lo ítems. Para ello se presentó los ítems a un grupo de jueces conformados por 5 psicólogos y 5 educadores. Cada uno de ellos debió juzgar si el ítem requería o no alguna adaptación lingüística al castellano peruano, dado que la prueba es española, así como, en caso se requiriera, su propuesta de modificación.

Una vez que los jueces completaron el formato de validación se procedió a consolidar los resultados. Se consideró que un ítem no requiere revisión en caso exista un porcentaje mayor al 80% de acuerdo. Bajo este criterio, para los ítems por debajo del 80%, se revisó las propuestas de los jueces y fueron reformulados. En algunos casos, se decidió mantener el ítem, solo si el acuerdo estaba entre el 60% y 80%, cuando la propuesta de reformulación suponía el cambio de algún conector lógico, por ejemplo: "cuando" propuesto por el instrumento por "si". Esto con el fin de cambiar lo menos posible la prueba original. Excepto que los cambios propuestos por los jueces fueran considerados relevantes para el significado de la oración.

Concluido este proceso, se editó el instrumento con los ítems modificados y se presentó a 10 docentes de instituciones educativas públicas para corroborar la

comprensión de los mismos. Además de solicitarles responder la prueba, se les pidió que indicaran de manera oral y escrita, ítem por ítem, si comprendían cada uno de ellos o si tenían alguna duda sobre el significado de los mismos. Todos los docentes manifestaron comprender cada ítem del instrumento.

En la fase de aplicación del instrumento, se pidió a los docentes tutores asistentes a los seis “Talleres Macro regionales de Tutoría y Orientación Educativa” su colaboración voluntaria para esta investigación estableciendo los parámetros de consentimiento informado y confidencialidad de la información de forma escrita, así como las consideraciones establecidas en el manual de la prueba para su administración. Además, llenaron una ficha de datos generales en donde se preguntó por la edad, sexo, región y UGEL de procedencia, nivel educativo en el que se desempeña, años de experiencia como docente y los años de experiencia como tutor.

Luego de completar la aplicación a la muestra seleccionada, se construyó la base de datos en la que se consigna la información básica de la persona evaluada y los ítems del instrumento para su posterior análisis. Se eliminaron de la muestra los participantes cuyos protocolos estaban incompletos o presentaban doble marcado, de acuerdo a las consideraciones para los análisis de consistencia interna (Cronbach, 2004)

Finalmente, en la fase de análisis de datos, se obtuvieron los estadísticos descriptivos básicos y características de la distribución muestral. Luego se realizó el análisis de confiabilidad y se determinó el mejor método para establecer las normas del instrumento, de acuerdo a la verificación de diferencias significativas por edad, sexo, nivel en que labora el docente tutor, los años de experiencia como docente y los años de experiencia como tutor. Para los análisis estadísticos se utilizó el software SPSS 15.0.

CAPÍTULO 3

Resultados

Los resultados del proceso de validación del instrumento se presentan organizados de la siguiente manera: (i) revisión y adaptación lingüística del instrumento, (ii) resultados descriptivos y análisis de normalidad, (iii) consistencia interna del instrumento, (iv) la comparación con las variables de control, (v) normas del instrumento y finalmente (vi) los estilos cognitivos de interacción social de la muestra evaluada.

Revisión y adaptación lingüística

En la tabla 7 se presentan los ítems del ADCA-1 de acuerdo a la subescalas auto-asertividad y hétero-asertividad junto con el porcentaje de acuerdo entre jueces y la decisión que se tomó sobre mantener o reformular el ítem. Como ya se mencionó en el procedimiento, el criterio empleado fue del 80% de acuerdo para no revisar el ítem. En algunos casos, como se puede observar, a pesar de contar con 60% de acuerdo se decidió mantener el ítem, dado que las propuestas de reformulación no se orientaban al uso de una expresión o palabra a modificar, sino al uso de un conector particular. En tal sentido, se prefirió optar por modificar lo menos posible la prueba original.

Tabla 7: Porcentaje de acuerdo entre Jueces sobre la adaptación lingüística del ítem original del ADCA-1

Subescala	Ítem ADCA-1	Porcentaje de acuerdo	Decisión
Auto-asertividad	1	60%	Se mantiene
	2	60%	Se reformula
	3	100%	Se mantiene
	4	60%	Se mantiene
	5	80%	Se mantiene
	6	20%	Se reformula
	7	0%	Se reformula
	8	80%	Se mantiene
	9	40%	Se reformula
	10	40%	Se reformula
	11	60%	Se mantiene
	12	100%	Se mantiene
	13	60%	Se mantiene
	14	80%	Se mantiene
	15	80%	Se mantiene
	16	100%	Se mantiene
	17	80%	Se mantiene
	18	80%	Se mantiene
	19	60%	Se mantiene
	20	40%	Se reformula
Hétero-asertividad	21	100%	Se mantiene
	22	40%	Se reformula
	23	80%	Se mantiene
	24	40%	Se reformula
	25	80%	Se mantiene
	26	100%	Se mantiene
	27	60%	Se reformula
	28	60%	Se reformula
	29	60%	Se reformula
	30	60%	Se mantiene
	31	100%	Se mantiene
	32	20%	Se reformula
	33	20%	Se reformula
	34	100%	Se mantiene
	35	100%	Se mantiene

Para la subescala auto-asertividad se reformularon 6 ítems de un total de 20. En el caso de la subescala hétero-asertividad fueron reformulados 7 ítems de un total de 15. Los ítems reformulados a partir de las sugerencias de los jueces se presentan en la tabla 8, junto con el ítem original del ADCA-1.

Tabla 8: Ítems del ADCA-1 originales e ítems reformulados

Número de Ítem ADCA-1	Ítem original ADCA-1* (García y Magaz, 2003)	Ítem reformulado
2	Cuando estoy enfadado(a), me molesta que los demás se den cuenta.	Cuando estoy enojado(a) me molesta que los demás se den cuenta.
6	Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo(a).	Si se me olvida algo, me molesto conmigo mismo(a).
7	Me enfado, si no consigo hacer las cosas perfectamente.	Me molesto, si no consigo hacer las cosas perfectamente.
9	Me pongo nervioso(a) cuando quiero elogiar a alguien.	Me pongo nervioso(a) cuando quiero elogiar o halagar a alguien
10	Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.	Cuando me preguntan algo que desconozco, busco justificar mi ignorancia
20	Cuando me hacen elogios me pongo nervioso(a) y no sé qué hacer o decir.	Cuando me elogian o halagan me pongo nervioso y no sé qué hacer o decir.
22	Me irrita mucho que me lleven la contraria.	Me irrita mucho que me den la contra.
24	Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.	Me molesta cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.
27	Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.	Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerza en hacer su trabajo lo mejor posible.
28	Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.	Me irrita cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.
29	Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.	Me siento mal cuando una persona que aprecio toma una decisión equivocada.
32	Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras.	Me enoja con la persona que me niega algo razonable, que he pedido de buenas maneras
33	Me altera ver a persona que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas...	Me altera ver personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran demasiado contentas...

* El ADCA-1 está protegido por *copyright*. Los ítems originales se presentan solo para los fines de validación de esta investigación. El uso de estos ítems y del ADCA-1 dependen de los derechos que brinda la adquisición del instrumento. Toda referencia sobre los mismos debe ser a los autores García y Magaz (2003).

Se puede apreciar que las modificaciones son menores, en la mayoría de los casos se modifica una palabra por otra más utilizada en el Perú.

Resultados descriptivos y análisis de normalidad

En primer lugar, se analizaron las dos subescalas considerando toda la muestra sin hacer distinciones por las variables de control. En la tabla 9 se presentan los estadísticos descriptivos para el puntaje directo de cada subescala. Debido a que los estilos asertivos en el ADCA-1 se obtienen de la combinación de puntajes, siempre se presentarán los análisis de acuerdo a las subescalas auto-asertividad y hétero-asertividad.

Tabla 9: Resultados descriptivos por subescala

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntaje directo Auto-asertividad	422	19	60	46.36	6.636
Puntaje directo Hétero-asertividad	422	8	45	31.45	6.336

El puntaje directo en la subescala de auto-asertividad tiene una media de 46.4 puntos ($DE = 6.6$). Para el puntaje directo para hétero-asertividad se observa una media de 31.4 puntos ($DE = 6.3$). Se puede apreciar una tendencia hacia puntajes más altos teniendo en cuenta que el puntaje directo máximo es de 60 puntos para auto-asertividad y 45 puntos para hétero-Asertividad. Asimismo, la variación en los puntajes directos para hétero-asertividad es mayor respecto a auto-asertividad, ya que si bien las desviaciones numéricamente son similares, el puntaje total de cada subescala es diferente. En las figuras 1 y 2 se muestra esta tendencia para cada una de las subescalas a través del histograma.

Figura 1: Histograma del puntaje directo auto-asertividad

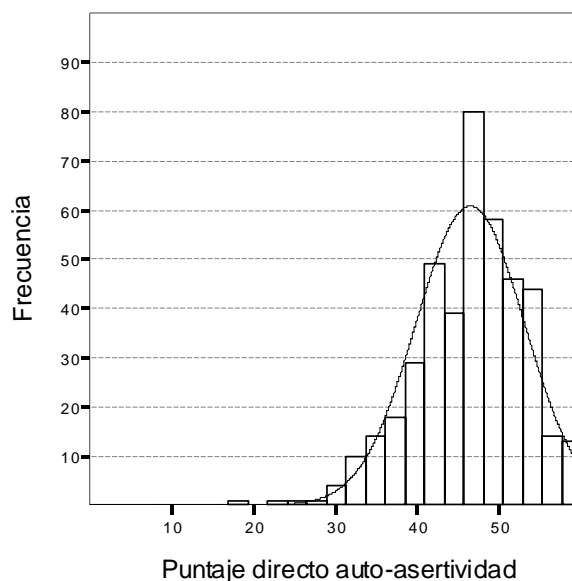
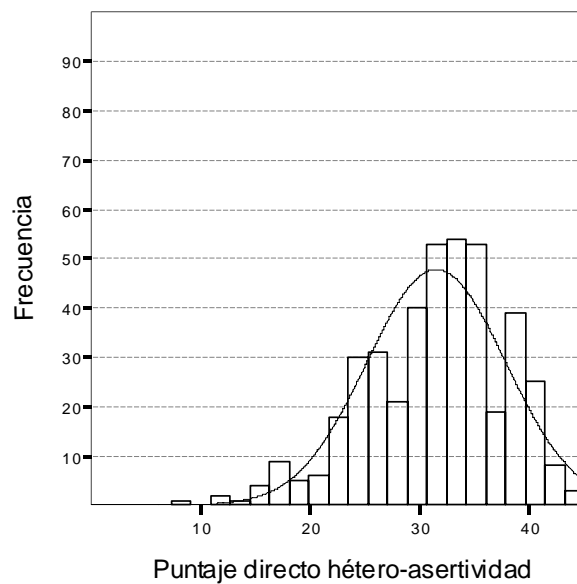


Figura 2: Histograma del puntaje directo hétero-assertividad

La distribución de ambos puntajes muestra asimetría. Por lo cual, se procedió a analizar la normalidad de la distribución mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov de normalidad. Los resultados se presentan en la tabla 10.

Tabla 10: Prueba de Normalidad para toda la muestra por subescala

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje directo Auto-assertividad	0.084	422	.000*
Puntaje directo Hetero-assertividad	0.085	422	.000*

(a) Corrección de la significación de Lilliefors

* $p < .05$

La prueba de normalidad confirma que la distribución para ambas subescalas es asimétrica, ya que el grado de significación del estadístico es menor a 0.05, rechazando la hipótesis nula que asume la normalidad. Esto implica el uso de análisis no paramétricos y el uso de rangos percentiles para la construcción de las normas de la prueba, en caso no se encuentren diferencias significativas en los puntajes al compararlos por las variables de control.

Resultados de la consistencia interna del ADCA-1

Para determinar la consistencia de la prueba se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las subescalas. Se cumplen los supuestos de este análisis, dado que la escala que utiliza el ADCA-1 es tipo Lickert, se han eliminado los protocolos incompletos, se cuenta con los datos de los participantes para cada uno de

los ítems y existe independencia entre las subescalas (Cronbach, 2004). Dado que el estilo cognitivo de interacción social depende del análisis de ambas subescalas por separado, en la tabla 11 se presentan los resultados obtenidos para cada una de ellas.

Tabla 11: Coeficiente de Confiabilidad para las subescalas del ADCA-1

	Alfa de Cronbach
Auto-asertividad	.799
Hétero-asertividad	.821

El alfa obtenido para auto-asertividad es 0.799 y 0.821 para hétero-asertividad, lo cual es una buena confiabilidad para ambas subescalas. Es decir, los puntajes de cada ítem son consistentes con los puntajes totales obtenidos en cada subescala, lo cual nos asegura la consistencia interna del instrumento.

También se analizó la variación del alfa de Cronbach en caso se eliminara algún ítem, con el fin de decidir si era necesario o no, retirar definitivamente algún ítem del ADCA-1. En la tabla 12 se muestran los resultados de este análisis para auto-asertividad y en la tabla 13 los resultados para hétero-asertividad.

Tabla 12: Estadísticos si se elimina el ítem en auto-asertividad

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 1	43.85	41.030	.400	.790
Item 2	44.00	41.651	.243	.797
Item 3	44.14	40.036	.334	.792
Item 4	43.94	40.272	.391	.789
Item 5	43.98	40.639	.273	.796
Item 6	44.43	39.538	.356	.791
Item 7	44.57	38.926	.404	.788
Item 8	44.03	40.025	.363	.790
Item 9	43.57	41.909	.301	.794
Item 10	43.73	41.871	.251	.796
Item 11	43.94	40.300	.375	.790
Item 12	44.23	38.014	.536	.779
Item 13	43.87	40.471	.384	.789
Item 14	44.00	39.696	.430	.786
Item 15	43.79	41.332	.294	.794
Item 16	44.37	38.805	.425	.786
Item 17	44.01	39.382	.418	.787
Item 18	44.11	40.218	.318	.793
Item 19	44.23	39.493	.348	.792
Item 20	44.01	39.739	.428	.787

En el caso de la subescala auto-asertividad se aprecia que todos los ítems correlacionan positivamente con el puntaje total. Además, se puede observar que la

media, la varianza y el alfa no variarían en gran medida si se procediera con la eliminación de cualquiera de los ítems presentados. Por tanto, se mantienen todos los ítems de auto-asertividad del ADCA-1.

Tabla 13: Estadísticos si se elimina el ítem en hétero-asertividad

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 21	29.18	35.875	.442	.810
Item 22	28.96	36.728	.370	.814
Item 23	29.23	35.828	.441	.810
Item 24	29.47	34.440	.458	.809
Item 25	28.70	38.467	.199	.822
Item 26	28.58	38.862	.247	.820
Item 27	30.13	33.965	.508	.805
Item 28	29.10	35.189	.419	.811
Item 29	29.96	34.167	.458	.809
Item 30	29.52	33.409	.571	.800
Item 31	28.95	37.261	.342	.816
Item 32	29.33	34.441	.533	.803
Item 33	29.11	34.795	.486	.807
Item 34	30.15	33.879	.516	.804
Item 35	29.86	34.017	.473	.808

Para la subescala hétero-asertividad se observa también, que todos los ítems correlacionan positivamente con el puntaje total. Asimismo, la media, la varianza y el alfa tampoco variarían en gran medida si se eliminara cualquiera de los ítems. De igual modo, se mantienen todos los ítems de hétero-asertividad del ADCA-1.

En cuanto a la consistencia interna del ADCA-1, se puede concluir que es un instrumento confiable, con las modificaciones lingüísticas realizadas y el uso del total de los ítems, para su uso con docentes tutores de instituciones educativas públicas.

Resultados del análisis de diferencias medias por características de la muestra

Las medidas seleccionadas para caracterizar la muestra fueron: (i) edad, (ii) sexo, (iii) nivel educativo en el que trabaja, (iv) años de labor docente y (v) años que se desempeña como tutor.

En cuanto a las variables edad y sexo se encuentra en la literatura resultados en los que hay diferencias significativas en la evaluación de la asertividad a través de autoreportes (Onyeizugbo, 2003; Yoshioka, 2000). De encontrar resultados similares, se tendrían que elaborar normas diferenciadas por estas variables.

En el caso del nivel educativo en que trabajan los docentes tutores, los años de experiencia de labor docente y los años de experiencia como tutor no se encuentra en la literatura mayor información. Sin embargo, en base a los currículos de formación

docente (MED, 1997a, 1997b) se observan diferencias en la importancia que se asigna a las habilidades sociales. Por tanto, es posible que su formación pueda afectar sus estilos de interacción social.

Asimismo, los años de experiencia como docente podrían también presentar diferencias, dado que si cuentan con más de 5 años experiencia, implica que fueron formados en la currícula anterior, que podrían haber sido capacitados en estos temas varias veces, o que la propia experiencia haya modificado sus estilos de interacción. De manera similar, respecto a los años de experiencia como tutor, podrían existir diferencias.

Para explorar si existen diferencias entre auto-asertividad y hétero-asertividad con estas variables se procedió a comparar las medias. Esto requirió que se organizaran las variables continuas en grupos que permitieran la comparación, a diferencia de las variables nominales en las que no se requirió este procedimiento. A continuación se presentan los resultados respecto a cada una de estas variables.

Con el fin de establecer el análisis más adecuado para la comparación de medias, se analizó la normalidad de la distribución para las variables auto-asertividad y hétero-asertividad respecto a la variable sexo de los docentes tutores (ver anexo 2).

La distribución de las muestras por sexo son asimétricas ($p > .05$) rechazando la hipótesis nula que asume la normalidad, por lo cual se utilizó la prueba no-paramétrica *U de Mann-Whitney*, considerando sexo como variable de agrupamiento de muestras independientes. En la tabla 14 se muestra los resultados de la comparación de medias por sexo para auto-asertividad y hétero-asertividad.

Tabla 14: Prueba de diferencias de medias U de Mann-Whitney según sexo del docente tutor

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. bilateral
Puntaje directo Hétero-asertividad	21231.500	41734.500	-.712	.476
Puntaje directo Auto-asertividad	19778.500	40281.500	-1.879	.060

Tanto para el puntaje de auto-asertividad como hétero-asertividad las diferencias por sexo no son significativas ($p > .05$). Se puede afirmar que los puntajes para ambas variables de los docentes tutores, ya sean de sexo masculino o femenino, no son estadísticamente diferentes. Por tanto, no es necesario construir normas diferenciados por sexo.

Al igual que con la variable sexo, se procedió a determinar la normalidad de la distribución de la muestra (ver anexo 2). En este caso, las muestras independientes corresponden al nivel educativo de Educación Básica Regular en que los docentes tutores ejercen su labor.

Se observa que para cada nivel educativo (primaria y secundaria) los puntajes de auto-asertividad y hétero-asertividad se distribuyen de manera asimétrica ($p < .05$, se rechaza el supuesto de normalidad de la distribución). Por ello, se analizaron las posibles diferencias entre los docentes tutores de primaria y secundaria para ambos puntajes, con la prueba no-paramétrica de U de Mann-Whitney. Los resultados se muestran en la tabla 15.

Tabla 15: Prueba de diferencia de medias U de Mann-Whitney por nivel educativo en que laboran los docente tutores

	U de Mann- Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. bilateral
Puntaje directo Hetero-asertividad	20769.00	34797.00	-0.428	.669
Puntaje directo Auto-asertividad	20340.50	34368.50	-0.778	.437

En ambos puntajes, se encuentra que no hay diferencias significativas ($p > .05$) respecto al nivel educativo en que laboran los docente tutores (primaria y secundaria). Es decir, los puntajes en auto-asertividad y hétero-asertividad de un docente tutor de primaria y un docente tutor de secundaria no son estadísticamente diferentes. En este caso, tampoco es necesario elaborar normas independientes.

Para analizar las diferencias por edad, se dividió la muestra en tres grupos: (i) entre 27 y 34 años de edad, (ii) entre 35 y 48 años de edad y (iii) más de 49 años de edad. Estos grupos fueron elaborados a partir del rango promedio, obtenido de la suma y resta de la desviación estándar a la media de edad. El primer grupo lo conforman todos los docentes menores a una desviación estándar por debajo de la media de edad. El segundo grupo está delimitado por las edades comprendidas entre una desviación estándar por debajo y sobre de la media. El tercero, por tutores con edad sobre una desviación estándar de la media.

Ambos puntajes muestran diferentes distribuciones. En el caso del puntaje auto-asertividad, el grupo entre 27 y 34 años muestra una distribución normal ($p > 0,05$) y en los grupos “entre 35 y 48 años” y “más de 49 años” se rechaza la hipótesis nula de normalidad ($p < .05$), mostrando distribuciones asimétricas.

En cuanto al puntaje hétero-asertividad, se obtienen similares resultados. El grupo entre 27 y 34 años se distribuye normalmente ($p > .05$), en tanto los grupos “entre 35 y 48 años” y “más de 49 años” se distribuyen de forma asimétrica ($p < .05$).

Dado que en ambos puntajes se encuentran algunas distribuciones asimétricas, se procedió a analizar las diferencias con una prueba no-paramétrica. En la tabla 16 se muestran los resultados de la prueba de *Kruskal-Wallis* para analizar las diferencias de la distribución de los puntajes para auto-asertividad y hétero-asertividad por grupo de edad.

Tabla 16: Pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias de la distribución por grupos de edad de los docentes tutores

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Puntaje directo Auto-asertividad	2.768	2	.251
Puntaje directo Hetero-asertividad	3.351	2	.187

Para ambos puntajes correspondientes a las variables auto-asertividad y hétero-asertividad, la prueba de Kruskal-Wallis obtuvo un grado de significación mayor a 0.05 ($p > .05$), por lo cual se acepta la hipótesis nula de igualdad en la ubicación de las tres distribuciones correspondientes a cada grupo de edad. Es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de edad, y por tanto no se requiere diferenciar las normas.

En cuanto a los años de experiencia como docente se procedió de forma similar. Se dividió la muestra en tres grupos de edades a partir de los rangos promedio contruidos en base a la media y la desviación estándar: (i) menos de 9 años de experiencia docente, (ii) entre 9 y 21 años de experiencia docente y (iii) más de 21 años de experiencia docente.

El primer grupo fue conformado por todos los docentes tutores con menos años de experiencia de una desviación estándar por debajo de la media. El segundo grupo está conformado por aquellos cuyos años de experiencia se encuentran entre una desviación estándar por debajo y sobre la media. El tercero, por tutores sobre una desviación estándar de la media de años de experiencia.

Los puntajes de auto-asertividad para los tres grupos de años de experiencia como tutor tienen distribuciones asimétricas ($p < .05$), por lo cual para esta variable se utilizaron análisis no-paramétricos. En cuanto al puntaje hétero-asertividad, el grupo “menos de 9 años” de experiencia docente presenta una distribución normal ($p > .05$), en tanto los grupos “entre 9 y 21 años” y “más de 21 años” de experiencia docente

presentan distribuciones asimétricas ($p < .05$). De igual manera, corresponde para estos puntajes analizar las diferencias con una prueba no-paramétrica.

En la tabla 17 se muestran los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para analizar la diferencia entre la ubicación de la distribución de los puntajes para auto-asertividad y hétero-asertividad de acuerdo a los grupos de años de experiencia como docente.

Tabla 17: Pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en la distribución por años de experiencia como docente

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Puntaje directo Auto-asertividad	0.890	2	.641
Puntaje directo Hétero-asertividad	1.275	2	.529

En este caso, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente y los puntajes de auto-asertividad y hétero-asertividad ($p > .05$). En ambos casos, al rechazar la hipótesis nula de la prueba, las distribuciones por años de experiencia docente se comportan de manera similar y no es necesario establecer normas independientes.

Siguiendo la lógica anterior, se dividió el grupo de docentes en base a los años de experiencia como tutores en base al rango promedio. Los tres grupos formados corresponden a: (i) menos de un año como tutor, (ii) entre 1 año y 10 años como tutor y (iii) con más de 10 años de experiencia como tutor.

El primer grupo está conformado por los docentes con años de experiencia debajo de una desviación estándar. El segundo grupo está conformado por aquellos cuyos años de experiencia como tutores se encuentran entre una desviación estándar por debajo y sobre de la media. El tercero, por tutores sobre una desviación estándar de la media de años de experiencia en tutoría.

En los puntajes de auto-asertividad se encuentra que el grupo “entre 1 año y 10 años” como tutor se distribuye de forma asimétrica ($p < .05$), a diferencia de los grupos con “menos de 1 año” y “más de 10 años” de experiencia distribuidos normalmente ($p > .05$) (ver anexo 2).

Para los puntajes de hétero-asertividad se observa un comportamiento similar. Los grupos con “menos de 1 año” y “más de 10 años” de experiencia como tutores se distribuyen de acuerdo a la normal ($p > .05$), en tanto el grupo “entre 1 año y 10 años” muestra una distribución asimétrica ($p < .05$).

En ambos casos, al encontrar ambos tipos de distribuciones, se procedió a analizar las diferencias con una prueba no-paramétrica. En la tabla 18 se muestran los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para analizar la diferencia entre la ubicación de la distribución de los puntajes para auto-asertividad y hétero-asertividad según los años de experiencia como tutor.

Tabla 18: Pruebas de Kruskal-Wallis para las diferencias en la distribución por años de experiencia como tutor

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Puntaje directo Auto-asertividad	5.364	2	0.069
Puntaje directo Hétero-asertividad	1.760	2	0.415

Tanto para los puntajes de auto-asertividad y hétero-asertividad se acepta la hipótesis nula ($p > .05$), la cual indica que los tres grupos de “años de experiencia como tutor” presentan datos provenientes de la misma población. Esto significa, que no hay diferencias estadísticamente significativas en la forma de distribución de los puntajes auto-asertividad y hétero-asertividad de los tres grupos de “años de experiencia como tutor”. Por lo cual, tampoco es necesario diferenciar las normas por esta variable.

Normas del ADCA-1 para docentes tutores de EBR pública

Al no encontrarse diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes auto-asertividad y hétero-asertividad y las variables sexo, edad, nivel en que laboran los docentes tutores, años de experiencia como docente y años de experiencia como tutor, las normas se elaboraron para toda la muestra.

Como la distribución de ambos puntajes es asimétrica, se elaboraron normas percentiles. En el anexo 3 se muestran los resultados de los cálculos correspondientes para el puntaje directo en auto-asertividad y los resultados para el puntaje directo en hétero-asertividad.

El estilo cognitivo de interacción social es determinado por la elaboración del perfil del evaluado. Para ello, en primer lugar se transformaron los puntajes directos de auto-asertividad y hétero-asertividad en los percentiles correspondientes.

En segundo lugar, se ubicó al evaluado en el percentil correspondiente para ambos puntajes para identificar el nivel en que se encuentra (ver tabla 19): (i) por debajo del percentil 20 como muy bajo, (ii) entre el percentil 20 y 40 como bajo, (iii) entre el percentil 40 y 50 como medio bajo, (iv) entre el percentil 50 y 60 como medio

alto, (v) entre el percentil 60 y 80 como alto y (vi) por encima del percentil 80 como muy alto.

Finalmente, de acuerdo a cómo se ubicó el evaluado entre ambos puntajes se estableció el estilo cognitivo de interacción social en base a las definiciones conceptuales y operacionales de cada uno de ellos: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo. Además, se establecen tres grados para cada estilo: (i) el estilo que muestra el evaluado es alto (ii) el estilo propiamente dicho y (iii) el estilo en grado moderado, es decir, no extremo pero con tendencia hacia el estilo propuesto.

Estos cálculos son realizados en el ADCA-1 mediante un *software* (*Tipisoft ADCA*) que forma parte del instrumento, a través del cual al colocar los puntajes directos establece el percentil correspondiente y el estilo cognitivo de interacción social automáticamente, para la población en que fue construida la prueba (españoles adolescentes, adultos españoles sin estudios superiores y adultos españoles con estudios superiores), por lo cual no puede ser usado para esta investigación.

Por tanto, se elaboró una tabla para la clasificación de los estilos cognitivos de interacción social de forma análoga a como lo realiza el *software Tipisoft ADCA*. La tabla 19 muestra el estilo de interacción social obtenido de acuerdo a la ubicación percentil en auto-asertividad y hétero-asertividad.

Tabla 19: Estilos cognitivos de interacción social obtenido de los percentiles en auto-asertividad y hétero-Asertividad

Percentiles hétero-asertividad	Percentiles auto-asertividad					
	100 - 80	79 - 60	59 - 50	49 - 40	39 - 20	19 - 0
80 - 100	Asertivo alto	Asertivo	Asertivo moderado	Pasivo moderado	Pasivo	Pasivo alto
60 - 79	Asertivo	Asertivo	Asertivo moderado	Pasivo moderado	Pasivo	Pasivo
50 - 59	Asertivo moderado	Asertivo moderado	Asertivo moderado	Pasivo moderado	Pasivo moderado	Pasivo moderado
40 - 49	Agresivo moderado	Agresivo moderado	Agresivo moderado	Pasivo-agresivo moderado	Pasivo-agresivo moderado	Pasivo-agresivo moderado
20 - 39	Agresivo	Agresivo	Agresivo moderado	Pasivo-agresivo moderado	Pasivo-Agresivo	Pasivo-Agresivo
0 - 19	Agresivo alto	Agresivo	Agresivo moderado	Pasivo-agresivo moderado	Pasivo-Agresivo	Pasivo-Agresivo alto

De acuerdo a la definición operacional de cada estilo, se puede dividir la tabla 19 en cuatro cuadrantes para su mejor comprensión. En primer lugar, en la parte

superior izquierda correspondiente a altos puntajes en auto-asertividad y hétero-asertividad, se ubican los evaluados con estilo asertivo. En la parte superior derecha, con bajo puntaje en auto-asertividad y alto en hétero-asertividad, aquellos con estilo pasivo. Los que tienen un estilo agresivo ubicados en la parte inferior izquierda, con bajos puntajes en ambas subescalas. Finalmente, el estilo pasivo-agresivo con un alto puntaje auto-asertividad y bajo puntaje en hétero-asertividad”, se ubica en la parte inferior derecha de la tabla.

También puede observarse entre los percentiles 40 y 60 para ambas subescalas (ambos percentiles o por lo menos uno en este intervalo) son considerados como “moderados” de acuerdo a la cercanía con el estilo característico de los percentiles superiores o inferiores de acuerdo al caso. Los autores (García y Magaz, 2003) advierten sobre estos puntajes medios en ambas escalas, recordando que debe ser parte de una evaluación más amplia de las habilidades sociales y que no significa necesariamente que el evaluado no pueda presentar algún déficit en algunas de las áreas. Son los casos límite, y por tanto podría existir mayor probabilidad de encontrar errores tipo I o tipo II.

Estilos cognitivos de interacción social de los docentes tutores

Como parte del proceso de validación se presentarán los resultados de los docentes tutores de Educación Básica Regular evaluados. En primer lugar, se muestran los resultados para toda la muestra de acuerdo a la clasificación, por estilo y nivel, obtenida por el ADCA-1. En segundo lugar, se describirán de acuerdo solo al estilo la distribución de los tutores por cada región. Finalmente, se procederá con las variables sexo, edad (en rangos promedio) y nivel en que labora el docente. A pesar de no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas con estas variables, permite una mejor descripción de los resultados obtenidos por la muestra.

Los resultados obtenidos para todos los docentes tutores de Educación Básica Regular en porcentajes de acuerdo al estilo de interacción social se muestran en la tabla 20. Para facilitar el análisis y lectura, se han colocado los cuatro estilos con sus niveles correspondientes según el instrumento.

Tabla 20: Porcentaje del estilo cognitivo de interacción social para toda la muestra

Estilos de interacción social	Nivel de los estilos de interacción social	Frecuencia	Porcentaje	Total Acumulado (%)
Asertivo	Asertivo alto	47	11.1%	33.1
	Asertivo	68	16.1%	
	Asertivo moderado	25	5.9%	
Agresivo	Agresivo alto	4	0.9%	15.4
	Agresivo	30	7.1%	
	Agresivo moderado	31	7.3%	
Pasivo	Pasivo alto	2	0.5%	14.5
	Pasivo	25	5.9%	
	Pasivo moderado	34	8.1%	
Pasivo-agresivo	Pasivo-agresivo alto	39	9.2%	36.9
	Pasivo-agresivo	65	15.4%	
	Pasivo-agresivo moderado	52	12.3%	
Total		422	100.0	100.0

El estilo cognitivo de interacción social más frecuente de los docentes tutores es “pasivo-agresivo” (36.9%), con un considerable porcentaje (24,6%) en el nivel alto (9.2%) y en el nivel pasivo-agresivo (15,4%). Este grupo de tutores, se caracteriza en general por el bajo reconocimiento al derecho de poder expresar sus ideas, opiniones y sentimientos a los otros, al mismo tiempo que no reconocen este derecho en las demás personas.

Solo dos docentes tutores son categorizados con estilo “agresivo alto” (0,9%). Si bien este grupo podría parecer bajo, el estilo agresivo propiamente dicho representa un 7.9% y en nivel moderado, 7.3%. En total, los tutores con estilo “agresivo” constituyen el 15,4% de la muestra.

Para el estilo “pasivo”, también se encuentra que dos casos son considerados “pasivo alto” (0,5%), siendo bastante bajo para toda la muestra, pero junto con el estilo “pasivo” (5,9%) y “pasivo moderado” (8,1%) constituyen el 14,5% de docentes tutores. Los tutores de este grupo se caracterizan por un bajo reconocimiento del derecho a expresarse y opinar, en tanto sí se reconoce este derecho en los demás.

Por último, los docentes tutores con estilo “asertivo” representan el 33.1% de la muestra, siendo el segundo grupo más frecuente. Este grupo de tutores se caracterizaría por respetar, en ellos mismos y en los demás, el derecho a expresar pensamientos, ideas, opiniones y sentimientos.

Estos resultados muestran que alrededor de 63% de los tutores son categorizados con un estilo cognitivo de interacción social “agresivo”, “pasivo” o “pasivo-agresivo” en contraposición al 33.1% que representa al estilo “asertivo”.

Si bien, la distribución asimétrica de los puntajes y la diferencia entre las cantidad de tutores por región no ha permitido analizar estadísticamente si estos estilos se agrupan en unas regiones más que otras, es importante observarlo descriptivamente. En la tabla 21 se muestran el porcentaje de tutores para los estilos “asertivo”, “agresivo”, “pasivo” y “pasivo-agresivo” por cada región.

Tabla 21: Porcentaje de tutores por región para los cuatro estilos cognitivos de interacción social

Región	Estilos cognitivos de interacción social				Total
	Asertivo	Agresivo	Pasivo	Pasivo-agresivo	
Amazonas	36.8%	15.8%	0.0%	47.4%	100%
Ancash	19.4%	16.7%	19.4%	44.4%	100%
Arequipa	22.2%	18.5%	33.3%	25.9%	100%
Ayacucho	31.8%	18.2%	9.1%	40.9%	100%
Cajamarca	33.3%	10.0%	20.0%	36.7%	100%
Callao	57.1%	28.6%	0.0%	14.3%	100%
Huancavelica	21.7%	21.7%	13.0%	43.5%	100%
Huánuco	35.3%	0.0%	29.4%	35.3%	100%
Ica	50.0%	0.0%	16.7%	33.3%	100%
Junín	38.5%	3.8%	7.7%	50.0%	100%
La Libertad	41.4%	20.7%	13.8%	24.1%	100%
Lambayeque	30.8%	38.5%	15.4%	15.4%	100%
Lima Metropolitana	44.1%	17.6%	11.8%	26.5%	100%
Lima Provincias	13.3%	13.3%	13.3%	60.0%	100%
Moquegua	26.3%	15.8%	15.8%	42.1%	100%
Pasco	13.3%	6.7%	20.0%	60.0%	100%
Piura	28.0%	32.0%	4.0%	36.0%	100%
Tacna	45.8%	12.5%	16.7%	25.0%	100%
Tumbes	47.1%	11.8%	0.0%	41.2%	100%

Es necesario tener cierto cuidado al analizar estos porcentajes para las regiones con pocos tutores evaluados, sobretudo en la región Callao ($n=7$) y en menor grado con las otras regiones. Al ser pocos tutores en una región, los porcentajes pueden parecer más elevados al repartirlos en los cuatro estilos. Por tal motivo, la región Callao siempre aparece entre las regiones con mayor o menor porcentaje de tutores en cada estilo. Asimismo, los tutores evaluados difieren región a región, y al compararlos se puede estar sobreestimando o subestimando las diferencias y posiciones. Con esta salvedad, en primer lugar, se mostrarán las regiones con tutores caracterizados con el estilo “asertivo”, continuando con el orden en que se presentan los demás estilos en la tabla 21.

Las regiones que presentan mayor número de docentes tutores con estilo “asertivo” son la región Callao (57,1%), Ica (50%) y Tumbes (47.1%), seguidas por Tacna (45,8%) y Lima Metropolitana (44.1%). El siguiente grupo de regiones se ubica

en el rango entre el 30% y 40% de tutores con este estilo. La menor cantidad de casos se observan en las regiones Lima Provincias (13.3%), Pasco (13.3%) y Ancash (19.4%).

Las regiones con mayor porcentaje de tutores con estilo “agresivo” son Lambayeque (38.5%), Piura (32%) y Callao (28.6%), seguidas por un grupo de regiones que se diferencian en alrededor de 1% (Amazonas, Moquegua, Ancash, Lima Metropolitana, Ayacucho, Arequipa y La Libertad). Las regiones con menor número de tutores en este estilo son Junín (3.8%) y Pasco (6.7%), seguidas de Ica y Húanuco en donde el porcentaje es cero.

El estilo “pasivo” se encuentra en mayor número de tutores de las regiones Arequipa (33.3%) y Huánuco (29.4%) seguidas de Pasco, Cajamarca y Ancash con alrededor del 20% de tutores para cada una de ellas. El siguiente grupo de tutores se ubica entre el 11% y 17% para siete regiones. En la regiones Amazonas, Callao y Tumbes no se encontró ningún caso, en tanto los menores porcentajes de tutores con estilo “pasivo” se observan en Piura (4%), Junín (7.7%) y Ayacucho (9.1%).

Para el estilo “pasivo-agresivo”, las regiones Pasco (60%), Lima Provincias (60%) y Junín (50%) obtienen los mayores porcentajes. Asimismo, se observa que el porcentaje mínimo encontrado corresponde a la región Callao (14.3%) y Lambayeque (15.4%), seguidas por un grupo de regiones entre el 24% y 26% (La Libertad, Tacna, Arequipa y Lima Metropolitana).

A continuación, se presentan los estilos de interacción social de los docentes tutores según sexo (tabla 22 y 23), edad (tabla 24 y 25) y nivel en que labora el tutor (tabla 26 y 27).

Tabla 22: Porcentaje de tutores y tutoras según los cuatro estilos cognitivos de interacción social

Estilos cognitivos de interacción social	Sexo	
	Masculino	Femenino
Asertivo	31.2%	34.7%
Agresivo	15.3%	15.5%
Pasivo	13.9%	15.1%
Pasivo-agresivo	39.6%	34.7%
Total	100%	100%

Tabla 23: Porcentaje de tutores por rango de edad según los niveles de los cuatro estilos de interacción social

Estilos de interacción social	Nivel de los estilos de interacción social	Sexo	
		Masculino	Femenino
Asertivo	Asertivo alto	9.4%	12.3%
	Asertivo	16.3%	16.0%
	Asertivo moderado	5.4%	6.4%
Agresivo	Agresivo alto	1.5%	.5%
	Agresivo	6.4%	7.8%
	Agresivo moderado	7.4%	7.3%
Pasivo	Pasivo alto	1.0%	.0%
	Pasivo	6.9%	5.0%
	Pasivo moderado	5.9%	10.0%
Pasivo-agresivo	Pasivo-agresivo alto	11.4%	7.3%
	Pasivo-agresivo	15.3%	15.5%
	Pasivo-agresivo moderado	12.9%	11.9%
Total		100%	100%

Para los rangos de edad promedio, el porcentaje de tutores y tutoras en cada estilo es similar. Como ya se comprobó, no hay diferencias estadísticamente significativas en esta variable. Asimismo, al existir una proporción similar de ambos sexos, se observa que los resultados generales se repiten con pequeñas diferencias. El estilo “pasivo-agresivo” para el sexo “masculino” es el de mayor proporción, seguido del estilo “asertivo”, aunque en el caso del sexo “femenino” ambos estilos presentan la misma cantidad de tutores. La diferencia entre sexos para el estilo “agresivo” y “pasivo” es de alrededor de 1% lo que representa seis tutores. Esto explica que estas diferencias no sean significativas.

La clasificación de estilos de los tutores por rangos promedio de edad se pueden apreciar como porcentajes acumulados para cada estilo (tabla 24) y detallado por el nivel de cada uno de ellos (tabla 25).

Tabla 24: Porcentaje de tutores por rangos promedio de edad según los cuatro estilos de interacción social

Estilos cognitivos de interacción social	Edad en rangos promedio		
	Entre 27 y 34 años	Entre 35 y 48 años	Más de 48 años
Asertivo	35.2%	32.4%	32.8%
Agresivo	21.1%	14.7%	13.4%
Pasivo	12.7%	12.9%	22.4%
Pasivo-agresivo	31.0%	39.9%	31.3%
Total	100%	100%	100%

Tabla 25: Porcentaje de tutores por rangos promedio de edad según los niveles de los cuatro estilos cognitivos de interacción social

Estilos de interacción social	Nivel de los estilos de interacción social	Grupo de edad en años		
		Entre 27 y 34	Entre 35 y 48	Más de 48
Asertivo	Asertivo alto	16.9%	10.4%	9.0%
	Asertivo	11.3%	16.5%	17.9%
	Asertivo moderado	7.0%	5.4%	6.0%
Agresivo	Agresivo alto	1.4%	1.1%	.0%
	Agresivo	8.5%	6.1%	10.4%
	Agresivo moderado	11.3%	7.6%	3.0%
Pasivo	Pasivo alto	.0%	.7%	.0%
	Pasivo	4.2%	5.4%	10.4%
	Pasivo moderado	8.5%	6.8%	11.9%
Pasivo-agresivo	Pasivo-agresivo alto	5.6%	10.1%	10.4%
	Pasivo-agresivo	11.3%	17.3%	11.9%
	Pasivo-agresivo moderado	14.1%	12.6%	9.0%
Total		100%		100%

En cuanto a los tutores agrupados por rangos promedio de edad, se observan resultados similares a la variable “sexo”. Para esta variable, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Los estilos “asertivo” y “pasivo-agresivo” de acuerdo al grupo son los que presentan mayor número de docentes tutores. En el grupo “entre 35 y 48 años” de edad se observa una proporción similar a los resultados generales de toda la muestra. Los casos que llaman la atención corresponden al grupo “entre 27 y 34 años”, en el cual el estilo “agresivo” constituye 21.1% de los tutores, y el grupo de “más de 48 años” en el cual se encuentra 22.4% de tutores con estilo “pasivo”. Lo cual coloca a estos estilos en el tercer lugar de frecuencia para su grupo de edad, a diferencia de los resultados generales en que ambos estilos presentan una proporción similar.

La limitación para comprender esta diferencia es la distribución asimétrica de los puntajes, que no permite análisis estadísticos más potentes para determinar si estas diferencias tienen o no alguna significación. Sin embargo, Estas diferencias de alrededor del 9%, tampoco son tan amplias como para suponer que generarían alguna diferencia. Esto puede apreciarse en la Tabla N° 27, cuando se presentan los resultados de acuerdo al nivel de cada estilo.

La última variable a presentar es el nivel de la Educación Básica Regular en el que se desempeñan los tutores agrupando de acuerdo a ella, los estilos cognitivos de interacción social en general (tabla 26) y detallado por niveles al interior de cada una de ellas (tabla 27).

Tabla 26: Porcentaje de tutores por nivel de Educación Básica Regular en el que laboran, según los cuatro estilos cognitivos de interacción social

Estilos cognitivos de interacción social	Nivel de EBR	
	Primaria	Secundaria
Asertivo	29.9%	35.3%
Agresivo	16.2%	14.9%
Pasivo	13.8%	14.9%
Pasivo-agresivo	40.1%	34.9%
Total	100%	100%

Tabla 27: Porcentaje de tutores por nivel de Educación Básica Regular en el que laboran, según los niveles de los cuatro estilos de interacción social

Estilos de interacción social	Nivel de los estilos de interacción social	Nivel de EBR	
		Primaria	Primaria
Asertivo	Asertivo alto	10.8%	11.4%
	Asertivo	13.2%	18.0%
	Asertivo moderado	6.0%	5.9%
Agresivo	Agresivo alto	1.2%	.8%
	Agresivo	8.4%	6.3%
	Agresivo moderado	6.6%	7.8%
Pasivo	Pasivo alto	1.2%	.0%
	Pasivo	4.2%	7.1%
	Pasivo moderado	8.4%	7.8%
Pasivo-agresivo	Pasivo-agresivo alto	10.8%	8.2%
	Pasivo-agresivo	15.6%	15.3%
	Pasivo-agresivo moderado	13.8%	11.4%
Total		100%	100%

En este caso, se observa que los estilos pasivo-agresivo y asertivo vuelven a colocarse como los estilos más frecuentes para los tutores de ambos niveles de la Educación Básica Regular (tabla 26). Si bien, se mantiene de manera general lo observado en los resultados generales, en el nivel primaria la diferencia entre los estilos “pasivo-agresivo” y “asertivo” es aproximadamente de 10%, mientras que en la muestra general la diferencia es de 3%. Para el nivel secundaria no ocurre lo mismo, los resultados son muy similares a los de la muestra total de tutores. Ahora bien, si vemos estas diferencias para cada estilo entre niveles de EBR, se encuentra que el nivel primaria supera en 5% (n=21) el número de tutores con estilo “pasivo-agresivo” al nivel secundaria, y una diferencia similar se encuentra en el estilo “asertivo” a favor del nivel secundaria (tabla 26). La diferencias entre niveles de EBR disminuyen si analizamos los niveles obtenidos en cada estilo (tabla 27). Esto concuerda con no haber obtenido diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos.

En general, se observa que para las variables “sexo”, “edad” y “nivel en el que labora el tutor” la proporción de tutores es muy similar a los resultados generales, corroborando los análisis de diferencias de medias obtenidos para determinar si era

necesaria la elaboración de normas independientes. Si bien se encuentran algunas diferencias en estas proporciones, éstas disminuyen cuando se divide a los docentes tutores por la clasificación final obtenida del instrumento. Sin embargo, no deja de ser interesante analizar estos resultados en función de este grupo de variables, como se ha podido apreciar en las diferentes tablas y explicaciones.

Como conclusión de los resultados presentados en este capítulo, se puede afirmar que el ADCA-1 validado para la población de docentes tutores de Educación Básica Regular pública, participantes en esta investigación, muestra ser un instrumento confiable, con buena consistencia interna, y útil para un primer acercamiento a los estilos cognitivos de interacción social. Asimismo, se han observado resultados importantes para la muestra de tutores evaluada y permite una mirada inicial a estas capacidades que se dan por sentadas a nivel curricular, tanto en los currículos de formación docente, como en el Diseño Curricular Nacional (MED, 2005a, 1997a, 1997b). Las limitaciones y posibilidades que presenta este instrumento, sus alcances e implicancias a nivel educativo serán discutidas en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Discusión

Esta investigación tuvo por objetivos determinar la confiabilidad, validez y normas del ADCA-1 para su uso con docentes tutores de Educación Básica Regular pública y explorar los estilos cognitivos de interacción social, como componente de las habilidades sociales de los docentes tutores.

Tanto el proceso de validación del ACDA-1 como instrumento para evaluar los estilos cognitivos de interacción social en función de la asertividad y la exploración de los resultados de este proceso en la muestra de docentes tutores, presentan varios aspectos a discutir sobre sus limitaciones, alcances y posibilidades. Estos se discutirán de acuerdo al (i) diseño metodológico empleado, (ii) las propiedades del instrumento validado, (iii) los resultados obtenidos por los docentes tutores y sus implicancias para la TOE y finalmente, (iv) la reflexión sobre futuras líneas de investigación.

Respecto al diseño metodológico, si bien responde a las necesidades de esta investigación, presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el diseño de corte transversal de un solo grupo no permite observar la estabilidad de los resultados en el tiempo, y por tanto no permite analizar la validez *test-retest*, aunque la prueba original si presenta una buena validez de este tipo (García y Magaz, 2003). La razón principal por la que no fue posible utilizar un diseño de corte transversal con dos mediciones, fue la dificultad para volver a ubicar a los mismos docentes tutores que fueron evaluados, ya que la selección de docentes para las capacitaciones depende exclusivamente de las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local. Sin embargo, una novedad de los “Talleres Macro Regionales de Tutoría y Orientación Educativa” fue el convocar a docentes de provincias alejadas, lo cual es un aspecto importante a resaltar en cuanto la variabilidad de la muestra.

En segundo lugar, respecto a las variables del estudio se consideró como parte del diseño de investigación la edad, el sexo, el nivel educativo en el que labora el tutor, los años de servicio como docente y los años de experiencia como tutor. La *edad* y el *sexo*, así como la *cultura* (en función del lugar de procedencia y el nivel socioeconómico), son variables que en otras investigaciones presentan diferencias estadísticamente significativas al utilizar instrumentos que miden el constructo asertividad (Onyeizugbo, 2003; Yoshioka, 2000). En este estudio se consideraron las dos primeras variables (edad y sexo) ya que la variable cultura presentaba varias dificultades para su medición. Por una parte, los docentes provienen de diferentes

regiones del país seleccionados por las instituciones de nivel regional y local, y por este motivo, realizar un muestreo representativo de las diferentes culturas, implicaría tanto conocer cuáles son las características culturales de cada región para todo el Perú, como las características poblacionales de cada una de ellas. Por otra parte, la tutoría se viene implementando en instituciones educativas urbanas (DITOE, 2006; MED, 2007a, 2007b, 2005b) y no en áreas rurales. En el caso de esta investigación, al ser los tutores de zonas urbanas, y en todos los casos de capitales de provincia, se consideró analizar estos aspectos a través de la variable región. Como se verá posteriormente, el tipo de muestreo y las características de la distribución no permitió realizar mayores análisis al respecto.

En cuanto a las variables, *nivel en que labora el docente*, *años de experiencia como docente* y *años de experiencia como tutor*, permitieron controlar las diferencias entre primaria y secundaria, así como los años de experiencia como docente y como tutor, asumiendo que a más años mayor la posibilidad de haber sido capacitado o de haber desarrollado por su trabajo un estilo cognitivo de interacción social en particular.

Finalmente, como tercer aspecto del análisis del diseño metodológico, es necesario mencionar las limitaciones en cuanto al tipo de muestreo empleado. Al ser un muestreo intencional no permite generalizar los datos a la población de docentes tutores de Educación Básica Regular pública. A pesar de ello, se considera que contar con docentes tutores de 19 regiones y de todas sus provincias, así como una distribución homogénea por sexo, permite que los resultados de esta investigación sean un referente importante en la evaluación de los estilos cognitivos de interacción social. Asimismo, este aspecto no invalida la adaptación lingüística de la prueba, con lo cual permite su uso con la población de tutores, a pesar de que sería necesario confirmar las normas.

Acerca de las propiedades del instrumento, la consistencia interna del ADCA-1, expresada en el *alfa* de Cronbach es aceptable para ambas subescalas. Dado que se cumplen los supuestos para este análisis (Cronbach, 2004) el instrumento muestra ser confiable, y por tanto puede ser usado en otras investigaciones o evaluaciones a docentes.

Sin embargo, es importante notar que para el tamaño de la muestra (N=422) la distribución de los puntajes de ambas subescalas es asimétrica. Al respecto, dado que la prueba no presenta ítems invertidos, pudo existir un efecto de deseabilidad social. Esto se puede apreciar en la distribución de los puntajes de los participantes para cada subescala, los cuales presentan una tendencia hacia los puntajes altos. Sin embargo, la muestra original del ADCA-1 también presenta asimetría en su distribución. Estas limitaciones, no alteran la confiabilidad del instrumento, pero sí el

alcance de los análisis estadísticos. Además, restringe los resultados a normas percentiles, en lugar de normas estandarizadas, lo cual tiene la limitación de organizar los resultados con diferentes distancias entre los puntajes originales, es decir, que el pasar de un percentil a otro no implica el mismo cambio en el puntaje, siendo más amplia hacia los extremos (los percentiles bajos y altos varían más en sus puntajes).

Sobre los resultados de los docentes y las implicancias para la TOE. En primer lugar, resulta preocupante que el estilo pasivo-agresivo haya sido el más frecuente (36.9%), considerando el rol formativo de los tutores. Por un lado, los docentes tutores tendrían dificultades en expresar sus pensamientos y sentimientos a sus estudiantes obstaculizando el trabajo de la tutoría, basado enfáticamente en la relación cercana con los estudiantes (MED, 2007a, 2007b, 2005c). Por otro lado, al no reconocer estos derechos en sus estudiantes, no estarían escuchando sus ideas, opiniones y sentimientos, y en muchos casos la respuesta ante este ejercicio de los estudiantes podría ser agresiva (en términos de habilidades sociales y no necesariamente físicas). Asimismo, estos comportamientos se podrían dar con otros docentes o autoridades, con consecuencias en la comunicación, en el logro de acuerdos o en la propia frustración del docente tutor, por no sentirse escuchado y en la incapacidad de poder expresarse.

En el caso de los docentes tutores con estilo agresivo (15.4%) son capaces de reconocer su derecho a expresarse libremente, pero no reconocen este derecho en los demás. La relación con los estudiantes se vería también afectada, dado que si bien el tutor se expresaría abiertamente con ellos, las opiniones e ideas de los estudiantes no estarían siendo reconocidas. En tanto los estudiantes expresen lo que el tutor piensa y opina, probablemente no se expresaría una respuesta agresiva, que sí sería encontrada en el caso que la opinión o idea fuera distinta a la del tutor.

Los tutores con estilo pasivo (14.5%) se caracterizan por un bajo reconocimiento del derecho a expresarse y opinar, en tanto sí se reconoce este derecho en los demás. Esto podría traducirse en el aula en un tutor que si bien permite a los estudiantes expresarse, probablemente no establece límites ya que opinar o expresar algo diferente al grupo es algo que no estaría en su repertorio conductual. Podría incluso permitir que sus estudiantes hagan lo que mejor les parezca, algo bastante común en las horas de tutoría (DITOE, 2006). De modo similar, con sus colegas o superiores simplemente aceptaría lo que es mandado u ordenado, estando de acuerdo o no.

El estilo asertivo, en contraste con los anteriores, sería el caso ideal que ayudaría a establecer una buena relación tutor-estudiante, basada en una comunicación efectiva (Santrock, 2004; Sternberg, 2002). Los tutores asertivos

podrían desarrollar los que se pretende con la tutoría, sus temas y estrategias, como es la discusión del grupo sobre la convivencia en el aula. Asimismo, podría ser más efectivo en determinar las necesidades de los estudiantes, aspecto clave de la tutoría (MED, 2007a, 2007b, 2005c), ya que prestaría atención a aquello que expresan sus estudiantes como necesidad y expresando su propia opinión sobre ello. La relación entre el tutor alumno se vería fortalecida, permitiendo, desde una perspectiva socio cultural, la construcción de relaciones sociales con un significado compartido y orientado al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes (Davis, 2003).

Además, considerando los procesos de aprendizaje de las habilidades sociales, estos resultados llevan a la reflexión sobre la posibilidad de los estudiantes de desarrollar la asertividad. Son los docentes tutores los modelos adultos más cercanos a los estudiantes y por tanto ejercen un papel importante en el proceso de modelado. Un tutor agresivo, por ejemplo, inhibirá la posibilidad de aprender o ejecutar respuestas asertivas, interfiriendo la facilitación de respuestas entre pares. De manera similar con las otras funciones del modelado, los estudiantes estarían aprendiendo a partir de las consecuencias observadas de expresar ideas, pensamientos, sentimientos y opiniones, que estos comportamientos no son deseables en los estilos agresivo, pasivo y pasivo-asertivo.

Los resultados mostraron también, que no hay diferencia entre los puntajes del instrumento por el *nivel en que labora el docente, años de experiencia como docente y años de experiencia como tutor*. No es un resultado inesperado, dado que, por un lado, la hora de tutoría fue oficialmente obligatoria a partir del año 2001 y previo a ello, la orientación educativa no fue promovida por el Ministerio de Educación luego de la desactivación de OBE. Por otro lado, la formación magisterial de este grupo de docentes debe haber culminado entre 1988 y 1998 aproximadamente (para una media de 15 años de experiencia), por lo cual su formación no considera ningún aspecto asociado a la tutoría u orientación educativa y menos aún al aprendizaje de habilidades sociales y su desarrollo en los estudiantes. Su ejercicio como docentes corresponde al periodo en que OBE fue desactivado luego de fracasar como propuesta de orientación educativa (DITEO, 2006) y la elaboración de los nuevos currículos de formación magisterial vigentes (MED, 1997a, 1997b).

Es necesario resaltar que las diferencias culturales afectan la competencia social y las habilidades sociales. La asertividad como constructo está concebida desde la cultura occidental predominante en Norte América y Europa, en donde la individualidad, la importancia de expresar sentimientos y opiniones son valoradas. Al respecto la investigación ha encontrado diferencias en la asertividad entre grupos pertenecientes a culturas orientales (japonesa, malasia y filipina) respecto a la cultura

americana (Niikura, 1999) y de oriente medio (Turquía) respecto a la cultura europea (Mehmet, 2003). Asimismo, en muestras de un mismo país se encuentran diferencias entre las preferencias en los estilos sociales respecto a las mayorías y minorías culturales (Van Hiel y Merdevielde, 2001).

Desde una perspectiva socio-cultural se debe considerar que la cultura media en el proceso de construcción de significados tanto para las actividades cognitivas como para las socio cognitivas (Davis, 2003). Por tanto, la cultura de referencia del docente, así como la cultura dentro del magisterio y en la institución educativa, y por supuesto las personas que las conforman, contribuyen a estos la construcción de estos significados. En el caso del estilo de interacción social del docente tutor, desde esta perspectiva sería producto del proceso de significación respecto a la expresión de ideas, pensamientos, opiniones y sentimientos construidas en base a su relación con la cultura en donde vive, las relaciones con otros miembros de esa cultura, las relaciones con otros docentes, y las relaciones con los estudiantes en la institución educativa. La variable cultura constituye una limitación importante en el alcance de esta investigación, siendo un aspecto a explorar en futuras investigaciones.

Si consideramos estos resultados en contraste con los planteamientos del Diseño Curricular Nacional (MED, 2005a) y los currículos vigentes de formación magisterial (MED, 1997a, 1997b), así como los supuestos de la TOE (MED, 2007a, 2007b, 2005b, 2005c) existiría una brecha entre lo que se propone como parte de la labor docente, lo que debe realizar en el aula y las capacidades que ha desarrollado.

Esto implica, luego de un estudio más profundo, pensar con base en la evidencia empírica en lo que se pretende como intención educativa para los estudiantes del país desde el actual o los futuros diseño curriculares nacionales, así como las necesidades de formación de los docentes para cumplir con estas intenciones, especialmente en cuanto a la tutoría. Sobre todo, si se considera que la relación tutor estudiante, no solo es clave para la TOE, sino para toda la acción educativa.

En este sentido, otro aspecto interesante y necesario de explorar en futuras investigaciones es la relación entre las regiones que cuentan con mayor y menor cantidad de tutores para los cuatro estilos de interacción social propuestos. Se puede apreciar que los tutores con estilo asertivo se encuentran en mayor proporción en regiones de la costa peruana y las de menor número en la sierra. De manera similar ocurre para el estilo agresivo, para el cual las regiones con mayor número de tutores se ubican en la costa y las de menor número en la sierra, a excepción de Ica. En el caso del estilo pasivo, las regiones con mayores porcentajes de tutores se encuentran en la sierra, en tanto que la ubicación geográfica de las regiones con menores

porcentajes se distribuyen en similar proporción en la costa y la sierra. Para el estilo pasivo-agresivo, la mayor cantidad de tutores están claramente en regiones de la sierra (por encima del 50% de tutores), seguidas también por regiones de esta región, a excepción de Amazonas y Tumbes, mientras que las seis regiones con menor porcentaje son costeras.

Como ya se señaló anteriormente, una posible hipótesis podría ser las diferencias culturales entre las regiones del país. Sin embargo, las características de la muestra evaluada no permiten inferir alguna relación o diferencia entre regiones con sustento empírico. Además, varias regiones importantes de la selva peruana (Loreto, Ucayali y Madre de Dios) no pudieron ser evaluadas, por lo cual este análisis sería parcial.

Todos estos resultados implican un estudio más profundo, tanto de las características de interacción social de los docentes tutores y de los docentes en general, como de las características de interacción social de los estudiantes. Qué factores están asociados a la construcción de una buena relación entre el estudiante y el tutor, así como la evaluación de la influencia de la cultura en la construcción de la misma, son preguntas que requieren ser exploradas. Es necesario mencionar que el Diseño Curricular Nacional (2005b) asume una perspectiva constructivista y asume en sus fundamentos, el desarrollo integral, el rol del docente como facilitador de aprendizajes y la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades que le permitan convivir con los otros.

Una perspectiva socio cultural, tanto desde el enfoque ecológico como desde un enfoque social constructivista de la relación entre los docentes tutores y sus estudiantes podría permitir profundizar sobre el proceso de construcción de esta relación y su correspondencia con las actividades socio cognitivas que se dan día a día en el aula. Esto podría dar luces y contribuir significativamente a la comprensión de lo que sucede en el aula y su relación con el proceso de aprendizaje en general, aspectos que no están siendo considerados en las actuales evaluaciones desde el Ministerio de Educación.

A manera de reflexión final, es necesario pensar sobre la importancia de la orientación educativa y el rol fundamental del tutor en el acompañamiento del estudiante a lo largo de su desarrollo, promoviendo su formación y buscando prevenir los riesgos que este desarrollo conlleva. Al respecto, en primer lugar, un tutor debe tener condiciones básicas para realizar estas funciones y no puede ser cualquier docente, debiendo además, ser formado para ello. A través de esta investigación solo se ha evaluado una estas capacidades y desde del componente cognitivo, lo cual constituye todo un campo de estudio a explorar en nuestro país.

En segundo lugar, también es necesario analizar cuáles son las demandas a los tutores desde el sistema educativo y fuera de él. Instituciones estatales y no gubernamentales que trabajan diversos temas, sobretodo de prevención, promueven diversidad de materiales educativos y capacitaciones a docentes y tutores que incluyen las habilidades sociales como factor protector básico a desarrollar en los estudiantes. Los resultados muestran que cerca del 70% de los docentes tutores no presentan un estilo asertivo, con las limitaciones y consecuencias ya mencionadas, por tanto se estaría exigiendo de ellos que desarrollen en los estudiantes capacidades que ellos mismos no han desarrollado.

Finalmente, se espera que esta investigación contribuya al avance de la tutoría y orientación educativa en el Perú. Como se puede apreciar a lo largo de este capítulo, los temas y preguntas a abordar son muchas y se requiere contar con más investigación en este importante campo, en el cual la psicología educativa puede brindar valiosos aportes.

Conclusiones

1. El ADCA-1 es un instrumento confiable y válido, con las modificaciones lingüísticas presentadas, para su uso con docentes tutores de instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular.
2. El proceso de validación del ADCA-1 presentado en esta investigación, es un referente importante para su utilización en futuras investigaciones, más no permite generalizar las normas para toda la población debido al tipo de muestreo empleado.
3. El estilo cognitivo de interacción social de la mayoría de docentes tutores es agresivo, pasivo o pasivo-agresivo, lo cual tiene serias implicancias a nivel de políticas educativas, en cuanto a sus supuestos y propuestas actuales, así como a nivel de las instituciones educativas sobre las relaciones sociales y la convivencia diaria.
4. Se requiere profundizar el estudio de la cultura como factor importante en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales de los docentes, así como su influencia en el aprendizaje de estas habilidades en los estudiantes.
5. La importancia de la tutoría y orientación educativa en la educación requiere mayor investigación desde múltiples perspectivas y enfocada en una serie de temas como el perfil y requerimientos básicos para ser tutor, la formación inicial y continua de los tutores, y los requerimientos para desarrollar la tutoría tanto a nivel de sistema educativo como de las instituciones de Educación Básica Regular.

Referencias

- Alberti R. y M. Emons (2008). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. California: Impact Publishers.
- American School Counselor Association (sf). *School Counselor Competencies*. VA: Autor. Recuperado el 5 de mayo de 2008 de <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- American School Counselor Association (2004). *ASCA National Standards for Students*. Alexandria, VA: Autor.
- Arón, A. y N. Milicic (2000). *Vivir con otros, Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 12ed.
- Bandura, A. y R. Walters (1979). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. 4a ed.
- Bandura, A (1986) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bizquerra, R. (coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la Tutoría*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Borders, L. y Drury, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review of policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.
- Brigman, G. y Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, 7, 91-98.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Coolican, H (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno. 3era Ed.
- Cronbach, L. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418.
- Dalgleish, T. y Power, M. (Eds.) (2000). *Handbook of cognition and emotion*. Bath: Bookcraft.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational psychologist*, 38(4), 207–234.
- DITOE (2006). RD N° 0586-2006-ED. *Marco Teórico de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa*. Lima: Autor

- García E. y A. Magaz (2003). *ADCAs. Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales. Manual de Referencia*. Madrid: Albor-COHS.
- Gil, F (1998) *Las habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Greenberg, M., Weissberg, R., Utne, M., Zins, J., Fredericks, L., Reisnek, H. y Elias, M.(2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gysbers, N. (2004). Comprehensive Guidance and Counseling Programs: The Evolution of Accountability. *Professional School Counseling*, 8, 1-14.
- Gysbers, N (2001). School Guidance and Counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5, 96-105.
- Lambie, G.y Williamson, L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8, 124-131.
- Lapan, R; Gysbers, N. y Petroski, G. (2001). Helping Seventh Graders Be Safe and Successful: A Statewide Study of the Impact of Comprehensive Guidance and Counseling Programs. *Journal of Counseling and Development*, 79, 320-330.
- Lapan, R; Gysbers, N y Sun, Y. (1997). What Are the Expected Benefits Associated with Implementing a Comprehensive Guidance Program? *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-302.
- Lazarus, R. (2000). The cognition-emotion debate: a bit of history. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.) *Handbook of cognition and emotion*. (pp. 3-20) Bath: Bookcraft.
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2007a). *Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Primaria*. Lima: DITOE.
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2007b). *Manual de Tutoría y Orientación Educativa*. Lima: DITOE.
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2005a). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2005b). *Marco Conceptual de Tutoría y Orientación Educativa. Propuesta de Convivencia y Disciplina Escolar Democrática*. Lima: DITOE.
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2005c). *Tutoría y Orientación Educativa en la Secundaria*. Lima: DITOE.
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2005d). *Reglamento de Educación Básica Regular*. Lima: Autor

- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2003). *Currículo Formación Docente Carrera Educación Inicial*. Lima: DINFOCAD. Recuperado el 01 de julio de 2008 de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/dinfocaprimariaysecundaria.php>
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (1997a). *Currículo de Formación Docente Especialidad Primaria*. Lima: DINFOCAD. Recuperado el 01 de julio de 2008 de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/dinfocaprimariaysecundaria.php>
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (1997b). *Currículos de Formación Docente para las especialidades de Secundaria*. Lima: DINFOCAD. Recuperado el 01 de julio de 2008 de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/dinfocaprimariaysecundaria.php>
- Medway, F. y T. Cafferty, (1998). Contributions of social psychology to schools psychology. En: Gutkin, T y C. Reynolds (1998) *Handbook of School Psychology*. New York:Wiley
- Mehmet, E. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*. 44, 7–12
- Monjas, MI. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidad es sociales*. Madrid: CEPE.
- Monjas, MI. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Niikura, R. (1999). Assertiveness among Japanese, Malaysan, Filipino and U.S. white collar workers. *The journal of social psychology*, 139(6), 690-699.
- Onyeizugbo, E. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a nigerian sample. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 12–16.
- Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Horsori.
- Santrock, J. (2004). *Educational psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Sanz, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (coord.) (2002). *Programa de Formación de Tutores para la ESO*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Burlingyon: Elsevier Academic Press.

- Stephen, E. y S. Lang (2004). Social Skills Training. En C. Spielberger (Ed.) *Encyclopedia of Applied Psychology*. (Vol. 3, pp. 427-433) Burlington: Elsevier Academic Press.
- Sternberg, R. (2002). *Educational psychology*. Boston : Allyn and Bacon.
- Teasdale, J. (2000). Multilevel theories of cognition-emotion relations. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.) *Handbook of cognition and emotion*. (pp. 665-682) Bath: Bookcraft.
- Trianes, M, Blanca, M, Muñoz, A, García, B, Cardelle-Elawar, M Infante, L (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*. 18(2), 197-214.
- Van Hiel, A. y Merdevielde, I. (2001). Preferences for behavioral style of minority and majority members who anticipate Group interaction. *Social Behavioral and personality*. 29(7), 701-710.
- Yoshioka, M. (2000). Substantive Differences in the assertiveness of low income African American, Hispanic and Caucasian Women. *Journal of Psychology*, 134(3), 243-259.

Anexo 1

Ficha técnica Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones sociales ADCA -1

Nombre	Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones sociales: ADCAs (ADCA-1, ADCApd y ACDA pf)
Autores	E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago
Año	2003
Finalidad	Identificar las actitudes y el sistema de valores del sujeto respecto de las relaciones sociales. Establecer el perfil de actitudes y valores expresado en un estilo cognitivo de interacción social general del sujeto evaluado: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.
Administración:	Individual o Colectiva
Duración:	De 10 a 15 minutos, según manual. En docentes tutores de 20 a 25 minutos.
Niveles de Aplicación:	Desde los 12 años de edad
Variables que evalúa:	Auto-asertividad Hétero asertividad
Tipo de normas:	Normas percentiles
Medio de calificación	Programa informático (Tipisoft) cuyo soporte es un CD, el cual debe instalarse en el disco duro del PC (bajo Windows), pudiéndose obtener un Informe Individual de cada sujeto y listado de resultados por grupos con las normas para muestra española. Para la muestra de docentes tutores se debe realizar el proceso manualmente
Materiales	Cuadernillos de administración y registros de resultados para cada instrumento: ADCA-1, ADCApd y ADCA pf.
Copyright	El uso de los cuadernillos, registro y software se encuentran libres de copyright para el comprador.

Anexo 2

Pruebas de normalidad en los puntajes de auto-asertividad y hétero-asertividad para las variables sexo, edad, nivel en que labora el docente, años de experiencia docente y años de experiencia como tutor.

Prueba de normalidad en auto-asertividad y hétero-asertividad según sexo de los docentes tutores

	Sexo	Kolmogorov-Smirnov(a)		
		Estadístico	gl	Sig.
Puntaje directo Auto-asertividad	Masculino	.104	202	.000*
	Femenino	.072	219	.008*
Puntaje directo Hétero-asertividad	Masculino	.080	202	.003*
	Femenino	.090	219	.000*

(a) Corrección de la significación de Lilliefors

* $p < .05$

Prueba de normalidad en auto-asertividad y hétero-asertividad según el nivel educativo en que laboran los docente tutores

	Nivel	Kolmogorov-Smirnov(a)		
		Estadístico	gl	Sig.
Puntaje directo	Primaria	0.070	167	.044*
Auto-asertividad	Secundaria	0.099	255	.000*
Puntaje directo	Primaria	0.073	167	.030*
Hétero-asertividad	Secundaria	0.102	255	.000*

(a) Corrección de la significación de Lilliefors

* $p < .05$

Prueba de normalidad en auto-asertividad y hétero-asertividad según el rango promedio de edad

	Edad en rangos	Kolmogorov-Smirnov(a)		
		Estadístico	gl	Sig.
Puntaje directo Auto-asertividad	Entre 27 y 34 años	0.113	51	.128
	Entre 35 y 48 años	0.074	298	.000*
	Más de 49 años	0.121	67	.017
Puntaje directo Hétero-asertividad	Entre 27 y 34 años	0.084	51	.200
	Entre 35 y 48 años	0.080	298	.000*
	Más de 49 años	0.106	67	.059

(a) Corrección de la significación de Lilliefors

* $p < .05$

Prueba de normalidad en auto-asertividad y h etero-asertividad según los años de experiencia docente

	Años de docencia en rangos	Kolmogorov-Smirnov(a)		
		Estadístico	gl	Sig.
Puntaje directo	Menos de 9 años	0.129	66	.008*
Auto-asertividad	Entre 9 y 21 años	0.072	291	.001*
	Más de 21 años	0.146	65	.001*
Puntaje directo	Menos de 9 años	0.095	66	.200
Hetero-asertividad	Entre 9 y 21 años	0.084	291	.000*
	Más de 21 años	0.134	65	.005*

(a) Corrección de la significación de Lilliefors

* $p < .05$

Prueba de normalidad en auto-asertividad y h etero-asertividad según los años de experiencia como tutor

	Años de experiencia como tutor	Kolmogorov-Smirnov(a)		
		Estadístico	gl	Sig.
Puntaje directo	Menos de 1 año	0.19	7	.200
Auto-asertividad	Entre 1 año y 10 años	0.08	317	.000*
	Más de 10 años	0.09	46	.200
Puntaje directo	Menos de 1 año	0.25	7	.200
Hetero-asertividad	Entre 1 año y 10 años	0.09	317	.000*
	Más de 10 años	0.09	46	.200

(a) Corrección de la significación de Lilliefors

* $p < .05$

Anexo 3

Normas percentiles de los puntajes directos en auto-asertividad y hetero-asertividad para docentes tutores de Educación Básica Regular pública

Percentiles para el puntaje directo en auto-asertividad

Puntaje directo Auto-asertividad	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentil
19	1	1	0
20	0	1	0
21	0	1	0
22	0	1	0
23	0	1	0
24	1	2	0
25	0	2	0
26	1	3	1
27	1	4	1
28	0	4	1
29	2	6	1
30	1	7	2
31	1	8	2
32	3	11	2
33	7	18	3
34	5	23	5
35	6	29	6
36	3	32	7
37	10	42	9
38	8	50	11
39	10	60	13
40	19	79	16
41	16	95	21
42	18	113	25
43	15	128	29
44	23	151	33
45	16	167	38
46	31	198	43
47	19	217	49
48	30	247	55
49	30	277	62
50	28	305	69
51	26	331	75
52	20	351	81
53	16	367	85
54	14	381	89
55	14	395	92
56	8	403	95
57	6	409	96
58	8	417	98
59	3	420	99
60	2	422	100

Percentiles para el puntaje directo en hétero-asertividad

Puntaje directo hétero-asertividad	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Rango Percentil
8	1	1	0
9	0	1	0
10	0	1	0
11	0	1	0
12	2	3	0
13	0	3	1
14	1	4	1
15	1	5	1
16	3	8	2
17	2	10	2
18	7	17	3
19	5	22	5
20	3	25	6
21	3	28	6
22	7	35	7
23	11	46	10
24	16	62	13
25	14	76	16
26	12	88	19
27	19	107	23
28	21	128	28
29	19	147	33
30	21	168	37
31	22	190	42
32	31	221	49
33	25	246	55
34	29	275	62
35	31	306	69
36	22	328	75
37	19	347	80
38	21	368	85
39	18	386	89
40	14	400	93
41	11	411	96
42	5	416	98
43	3	419	99
44	2	421	100
45	1	422	100