



Universidad **César Vallejo**

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Comunicación asertiva y engagement académico en estudiantes de
obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima-2019.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Huayta Quiñones, Cynthia Antuaneth (orcid.org/0000-0002-6454-4600)

ASESOR:

Mgr. Quiñones Castillo, Karlo Ginno (orcid.org/0000-0002-2760-6294)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2019

Dedicatoria

A Dios, a Hilda, mi madre que del cielo ilumina mi camino, a César, mi padre que supo cultivar en mí la importancia de la educación y el valor del esfuerzo. A mis hijas que son mi fuerza para superarme.

Agradecimiento

A los docentes de posgrado por sus sabias enseñanzas y su apoyo constante, sobre todo en esta última etapa que con sus aportes y paciencia sumaron a esta investigación. A la dirección de la EAP obstetricia de la UNMSM por brindar las facilidades para realizar correctamente el proceso de encuestar.



Universidad César Vallejo

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR**

Yo, QUIÑONES CASTILLO, KARLO GINNO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO, MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SEDE Lima Este, asesor de la tesis titulada: “Comunicación asertiva y Engagement académico en estudiantes de obstetricia de la universidad nacional Mayor de San Marcos, Lima-2019”, del autor Huayta Quiñones Cynthia Antuaneth, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho aporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 5 de agosto del 2019

Apellidos y Nombres del asesor:	Firma
QUIÑONES CASTILLO KARLO GINNO DNI: 09796313 ORCID: 0000-0002-2760-6294	




Universidad César Vallejo

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR

Yo, Huayta Quiñones Cynthia Antuaneth, egresado de la Escuela de Posgrado, programa académico de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo sede Lima Este, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan a la tesis titulada: “Comunicación asertiva y Engagement académico en estudiantes de obstetricia de la universidad nacional Mayor de San Marcos, Lima- 2019”, es de mi autoría, por tanto, declaro que la tesis:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Apellidos y Nombres	Firma
HUAYTA QUIÑONES CYNTHIA ANTUANETH DNI: 42294186 ORCID: 0000-0002-6454-4600	

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de autenticidad autor	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	39
3.1. Tipo y diseño de investigación	39
3.2. Variables y operacionalización.	40
3.3. Población, muestra y muestreo.	40
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	43
3.5. Procedimientos	48
3.6. Métodos de análisis de datos	49
3.7. Aspectos éticos	49
IV. RESULTADOS	50
V. DISCUSIÓN	66
VI. CONCLUSIONES	74
VII. RECOMENDACIONES	75
REFERENCIAS	76
ANEXOS	86

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Valores asertivos en la interacción social.	17
Tabla 2: Distribución de la población	41
Tabla 3: Distribución de la muestra	43
Tabla 4: Escala y valores de la confiabilidad	99
Tabla 5: Confiabilidad de los instrumentos con prueba piloto.	99
Tabla 6: Valores de la correlación de Rho de Spearman	50
Tabla 7: Distribución de la Comunicación asertiva y Engagement académico	57
Tabla 8: Distribución de la dimensión Auto-asertividad y Engagement académico	58
Tabla 9: Distribución de la dimensión Hetero-asertividad y Engagement académico	60
Tabla 10: Prueba de normalidad	61
Tabla 11: Prueba de correlación de Comunicación asertiva y el Engagement académico.	62
Tabla 12: Prueba de correlación de Auto-asertividad y Engagement académico.	63
Tabla 13: Prueba de correlación de Hetero-asertividad y Engagement académico.	64

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Modelo cognitivo conductual integrado.	9
Figura 2: Siete elementos de la comunicación.	11
Figura 3: Esquema de los cuatro estilos de comportamiento social.	12
Figura 4: Diagrama del diseño correlacional	39
Figura 5: Distribución de la variable Comunicación asertiva.	50
Figura 6: Distribución de la dimensión Auto-asertividad	51
Figura 7: Distribución de la dimensión Hetero-asertividad.	52
Figura 8: Distribución de la variable Engagement académico.	53
Figura 9: Distribución de la dimensión Vigor.	54
Figura 10: Distribución de la dimensión Dedicación.	55
Figura 11: Distribución de la dimensión Absorción.	56
Figura 12: Distribución de la Comunicación asertiva y el Engagement académico.	57
Figura 13: Distribución de la dimensión Auto-asertividad y Engagement académico.	59
Figura 14: Distribución de la dimensión Hetero-asertividad y Engagement académico.	60

RESUMEN

Se determinó la relación entre Comunicación asertiva (CA) y Engagement académico (EA) en estudiantes de obstetricia de la universidad nacional Mayor de San Marcos, Lima-2019, considerando CA en contexto educativo como factor para clima de armonía, su déficit conlleva a falta de acuerdo, objetivo común e incluso a enfrentamientos innecesarios. Por otro lado, EA representa estado motivacional permanente que implica vigor, absorción y dedicación con sus estudios. Estos han sido relacionados positivamente al logro académico y relacionado indirectamente.

Estudio bajo enfoque cuantitativo, tipo básica, nivel descriptivo correlacional, diseño no experimental, corte transversal. Muestreo probabilístico estratificado, muestra de 167 estudiantes del 2º al 4º año de obstetricia, se aplicó ADCA-1 adaptado en Perú y el UWES-S17, instrumentos a los que se realizó validez de contenido y confiabilidad. Resultando relación positiva y significativa de nivel alto, $\rho=0.615$ con un $p=0.000 < 0.01$. También relación positiva moderada y significativa entre EA con cada una de las dimensiones de la CA, con auto asertividad $p= 0,000$, $\rho=0,542$ y, con hetero asertividad $p=0,000$, $\rho=0,547$ es decir, a mayor CA mayor EA.

Son necesarios estudios con estas variables en población mixta contexto universitario nacional, pues para este estudio, 94% son mujeres, siendo los resultados extrapolados solo a su población de origen.

Palabras clave: comunicación asertiva, asertividad, engagement académico, compromiso académico universitario.

ABSTRACT

The relationship between Assertive Communication (AC) and Academic Engagement (EA) was determined in obstetrics students at universidad nacional Mayor de San Marcos, Lima-2019, considering AC in an educational context as a factor for a climate of harmony, its deficit leads to lack of agreement, common objective and even unnecessary confrontations. On the other hand, EA represents a permanent motivational state that implies vigor, absorption and dedication to your studies. These have been positively related to academic achievement and indirectly related.

Study under quantitative approach, basic type, correlational descriptive level, non-experimental design, cross-sectional. Stratified probability sampling, sample of 167 students from the 2nd to 4th year of obstetrics, ADCA-1 adapted in Peru and the UWES-S17 were applied, instruments to which content validity and reliability were carried out. Resulting in a positive and significant high-level relationship, $\rho=0.615$ with $p=0.000 < 0.01$. Also a moderate and significant positive relationship between EA with each of the AC dimensions, with self-assertiveness $p= 0.000$, $\rho=0.542$ and, with heteroassertiveness $p=0.000$, $\rho=0.547$, that is, the higher the AC, the greater the EA.

Studies are necessary with these variables in a mixed population in a national university context, since for this study, 94% are women, with the results being extrapolated only to their population of origin.

Keywords: assertive communication, assertiveness, academic engagement, academic commitment academic.

I. INTRODUCCIÓN.

Este estudio se enfocó en una problemática específica, para lo cual se citó la definición de la UNESCO (2002) sobre la comunicación asertiva en el ámbito académico: aquella que facilita la interacción y el intercambio efectivo de información entre docentes y alumnos. Se mencionó además que el clima del aula posee diversos componentes: académico (normas de la institución educativa), físico (materiales e infraestructura), social (comunicación entre sus miembros) y afectivo (sentimientos, actitudes de motivación académica de los estudiantes). Investigaciones internacionales han demostrado que el compromiso en una organización está relacionado con su clima organizacional, lo que sugiere una posible conexión entre la comunicación asertiva y el clima del aula.

Este estudio busca contribuir a la comprensión de esta relación, con el objetivo de mejorar la comunicación en el aula y, por ende, el clima y el aprendizaje de los estudiantes.

En Europa sobre todo en España, es mucho mayor los estudios de comunicación asertiva en el aspecto laboral que en el aspecto académico, sin embargo, consideran a los integrantes de cualquier comunidad académica universitaria, como en toda organización, miembros que se interrelacionan entre sí y de acuerdo a esta interrelación crean un clima de aula beneficioso o contraproducente al proceso educativo del estudiante universitario repercutiendo en su rendimiento.

En Latinoamérica existen estudios a nivel escolar donde mencionan que un clima escolar negativo o desfavorable se relaciona afectando el logro académico, el cual incluye diversas situaciones como retraso académico, fracaso escolar, deserción, bajo rendimiento, desmotivación en docentes y estudiantes, entre otras variables estudiadas como parte del logro académico.

Estudios en países latinoamericanos también han demostrado que los principales problemas de la educación actual se basan en situaciones del comportamiento de los estudiantes generando retraso o deserción académica, en ese sentido también demuestran que los docentes no están suficientemente preparados para hacer frente a situaciones de conflicto en el ambiente escolar por

indisciplina, violencia o falta de respeto entre ellos o incluso con los docentes por lo que son mal manejados o ignorados.

Paralelo a esta situación, también se vuelve cotidiano en ciertos estudiantes la falta de interés por las metodologías y el contenido de las clases, asumida como disminución del involucramiento, desmotivación o falta de engagement académico, relacionada según estudios previos con múltiples variables entre ellas, motivación, clima de aula, y rendimiento académico. La mayoría de estudios se dan en el contexto de organizaciones empresariales, seguidas del contexto escolar siendo escasas en el contexto universitario.

En la escuela académico profesional de obstetricia de la universidad nacional Mayor de San Marcos, frente a situaciones en las que el docente es flexible y le permite ser protagonistas de su proceso de aprendizaje, involucrándolos en situaciones de elección, por ejemplo, que logren consenso y establezcan sus días y horarios de prácticas y /o rotaciones, los estudiantes tienen dificultades en la toma de decisiones grupales.

También se sabe que los retrasos académicos de los estudiantes se deben al hecho de no aprobar cursos prerrequisitos para continuar con su promoción, por ello, es posible encontrar alumnos que otorguen menor importancia a los cursos de menores créditos dejando de involucrarse con estos; lo que podría explicar que, en 4º año académico, estudien 126 alumnos, comparado a 64 alumnos en el último año académico actual.

Por tanto, se analiza dicha situación problemática y ante falta de evidencia se plantea la necesidad de investigar la relación entre el factor positivo del clima académico universitario (comunicación asertiva) y el estado cognitivo afectivo conductual personal del estudiante (engagement académico), bajo la hipótesis planteada para esta investigación, existe relación entre comunicación asertiva (social) y engagement académico (afectivo) en estudiantes de obstetricia de la UNMSM durante el primer semestre del 2019, de esta manera se podría intervenir oportunamente en mejorar dicha habilidad social de comunicación asertiva en búsqueda de mejorar sus niveles de engagement académico, ello,

haría posible un óptimo proceso de aprendizaje con alto rendimiento académico universitario.

El problema general de la investigación se pregunta: ¿Cuál es la relación entre la comunicación asertiva y el engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM de Lima en el año 2019? Para abordar este problema general, se plantearon dos preguntas específicas: ¿Cuál es la relación entre la autoasertividad y el engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM de Lima en el año 2019? ¿Cuál es la relación entre la heteroasertividad y el engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM de Lima en el año 2019? La investigación busca responder a estas preguntas para comprender mejor cómo la comunicación asertiva, en sus diferentes dimensiones (autoasertividad y heteroasertividad), puede influir en el compromiso académico de los estudiantes de obstetricia.

Se justifica teóricamente al pretender generar teoría sobre la hipótesis planteada, relación entre comunicación asertiva y engagement académico como bases teóricas.

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso de comunicación que debe desarrollarse en un ambiente colaborativo y cooperativo. El estilo de comunicación asertiva, al ser una habilidad aprendida, se convierte en un elemento fundamental en este contexto. La investigación sobre la comunicación asertiva y el engagement académico, un estado motivacional permanente que predice el rendimiento académico, es necesaria para ampliar el conocimiento y desarrollar nuevas teorías. Esta investigación busca comprender las causas y consecuencias que influyen en el logro académico a nivel universitario, tomando como base la hipótesis de que existe una relación entre la comunicación asertiva y el engagement académico (Oporto, 2017).

También nos referimos a su justificación práctica, debido a la necesidad de poner en práctica estrategias de intervención para la propuesta de mejorar el compromiso o engagement académico por medio de la enseñanza de habilidades de comunicación asertiva en los universitarios de la población tomada para este estudio.

De comprobarse la hipótesis planteada, este estudio tiene repercusión práctica en cuanto a la forma de intervención para lograr mejorar el rendimiento y evitar problemas de deserción, retraso académico relacionado con engagement, al intervenir con la enseñanza de habilidades de comunicación asertiva, problemática que genera pérdidas de tiempo y afecta el clima educativo.

En cuanto a su justificación Metodológica podemos decir que el soporte de esta investigación está dada mediante una metodología de carácter científico con un enfoque cuantitativo que sustenta un aporte correlacional de dichas variables, comunicación asertiva y engagement académico, que nos permite conocer, mediante encuestas con instrumentos validados, confiables y aplicados en contextos similares, los resultados analizados con estadística descriptiva, aportan el nivel en el que se presenta cada variable, y mediante estadística inferencial si existe un relación significativa entre ellas.

El objetivo general sobre el cual se investiga es determinar la relación que existe entre comunicación asertiva y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM de Lima, 2019. Así mismo se proponen los objetivos específicos: a) Determinar la relación entre auto-asertividad y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM, Lima, 2019. b) Determinar la relación entre hetero-asertividad y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM, Lima, 2019.

Como hipótesis general a corroborar en esta investigación tenemos la siguiente afirmación: Existe relación directa y significativa entre comunicación asertiva y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM, Lima, 2019.

Y como hipótesis específicas a corroborar en este estudio tenemos: a) Existe relación directa y significativa entre auto-asertividad y engagement académico, y b) Existe relación directa y significativa entre hetero-asertividad y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM, Lima, 2019.

II. MARCO TEÓRICO

Los trabajos previos para la actual investigación son los siguientes:

López (2013) en su tesis, el cual su objetivo principal fue identificar la correlación entre la CA, estado emocional y adaptación en una muestra de 142 estudiantes de ambos sexos de un colegio de Bilbao, utilizó instrumentos ADCA-1 y escalas Magallanes de ansiedad y estrés EMEST y EMANS, y para medir la adaptación al centro de estudios utilizó la escala EMA. Tipo de investigación es no experimental de enfoque cuantitativo y de corte descriptivo; los resultados principales muestran relación negativa significativa al 99% por coeficiente rho Spearman de las dimensiones auto-asertividad con ansiedad (-0,342), y con estrés (-0,423); y de la dimensión hetero-asertividad de la comunicación asertiva con ansiedad (-0,296), y con estrés (-0,329). La investigación se realizó en respuesta a la situación emocional del estudiante adolescente y su influencia en su desarrollo personal y social. Se concluye que existe una correlación negativa entre asertividad y ansiedad, estrés, estas últimas consideradas aquí como dimensiones del estado personal emocional de los estudiantes.

Oporto (2017) en su tesis doctoral, cuyo objetivo principal fue de profundizar el conocimiento sobre engagement e identificar las variables psicosociales que mejoran y/o ponen trabas al compromiso académico en educandos de secundaria y bachillerato (n=603). El tipo de investigación es no experimental de enfoque cuantitativo, correlacional y observacional, se empleó el instrumento UWES-S9, Escala autoestima RSES, Cuestionario Apoyo Social, entre otros. La investigación respondió al problema del rendimiento académico y el estrés estudiantil. Se concluye que para el compromiso académico los agentes facilitadores son la motivación académica intrínseca (personal) y estrategias de afrontamiento (personal) como la planificación, mientras los agentes obstaculizadores serían la depresión, ansiedad (personal) y problemas sociales (social) y relación positiva entre compromiso académico y nota media.

Almeida (2014) en su tesis magistral con el fin principal de establecer la relación entre personalidad y los estilos de comunicación en alumnos y docentes de Psicología de una universidad ecuatoriana. La investigación es no

experimental de enfoque cuantitativo y diseño exploratorio, descriptivo y correlacional de corte transversal, se empleó el instrumento del cuestionario de Asertividad de Gambrell, Big Five, con $n=181$ estudiantes y 14 docentes. Dicha investigación responde al problema de la ineficiente evaluación hacia estudiantes sin tomar en cuenta los factores individuales del estudiante y del docente, dejando de lado que el aprendizaje es un proceso comunicativo. Resultado mostró relación significativa entre las dimensiones de personalidad como estabilidad emocional con los estilos agresivo y asertivo. Se concluye planteando estrategias para mejorar el clima del aula por medio del aprendizaje colaborativo donde se tiene que dar una comunicación óptima llamada estilo de comunicación asertiva.

En cuanto a los trabajos previos nacionales, Davey (2016) en su tesis magistral, titulada "Felicidad y Engagement en estudiantes...", el objetivo principal fue determinar dicha relación. La investigación es correlacional, descriptivo, transversal, empleó el instrumento UWES-17 con vigor, dedicación y absorción para engagement y la Escala de felicidad de Lima, la muestra fue 338 estudiantes de institutos y universidades que trabajan en Lima. Responde a la necesidad de buscar factores que incrementen el engagement académico considerando a la felicidad como un estado personal afectivo que produce contagio emocional. Los resultados muestran relación positiva significativa $r=0,349$, $p < 0,001$ entre Felicidad y Engagement; entre la ausencia de sufrimiento profundo (dimensión de la variable felicidad), y dedicación (del engagement académico) ($r=0,386$) y con engagement total ($r=0,311$), en cuanto a la alegría de vivir (dimensión de variable felicidad), se relaciona también con la dedicación (dimensión de engagement) ($r=0.329$). Se concluye que existe correlación muy significativa de nivel moderado bajo entre felicidad y engagement académico en estudiantes del nivel educativo superior.

En su tesis de maestría, Sánchez (2018) investigó la relación entre el asertividad y el compromiso organizacional en el Centro de Salud Magdalena de Lima en el año 2017. La investigación fue no experimental, de enfoque cuantitativo y correlacional. Se utilizó el cuestionario ADCA-1 como instrumento de medición y la muestra estuvo conformada por 85 trabajadores de la salud. El estudio respondió a la problemática del bajo compromiso organizacional en el

sector salud de la región. Los resultados concluyeron que existe una relación directa entre las variables de estudio ($r=0,933$), así como una alta correlación entre el compromiso organizacional y la dimensión autoasertividad ($r=0,819$). Además, se encontró una moderada correlación entre el compromiso organizacional y la dimensión heteroasertividad de la comunicación asertiva ($r=0,664$).

Vélez (2018) en su tesis de maestría investigó la relación entre la comunicación asertiva y la competencia de gestión del cuidado en estudiantes de enfermería. El estudio fue no experimental, de enfoque cuantitativo y con un diseño descriptivo correlacional. Se utilizó un cuestionario como instrumento de medición y la muestra estuvo conformada por 28 estudiantes de enfermería. La investigación respondió a la problemática de los estudiantes de los últimos ciclos de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, quienes no desarrollaban completamente las competencias necesarias y carecían de comunicación asertiva con los pacientes en sus prácticas preprofesionales. Los resultados concluyeron que no existe una relación significativa entre las variables de estudio.

Para la teoría relacionada a la variable 1, Comunicación asertiva, el interés actual por las implicaciones de las habilidades sociales en los diferentes ámbitos como el educativo, es cada vez mayor, aproximadamente inicia en 1950 o incluso antes. Aguilar y Oblitas (2014) hacen referencia que en los niños y jóvenes para evitar conflictos se necesita que desarrollen y manifiesten habilidades sociales.

Pades (2003) cita a Salter (1949), quien menciona que la expresión de acuerdo y desacuerdo eran las más importantes para determinar que una persona posee habilidades expresivas teniendo como base la teoría de reflejos condicionados de Pavlov, también Naranjo (2008, p.2) menciona a autores como Wolpe (1958) y Lazarus (1966) quienes continúan el trabajo de Salter y por primera vez asumen el término de conducta asertiva dentro de las habilidades sociales; con el paso de los años las investigaciones concluyen que la comunicación solo podría ser una parte del constructo habilidades sociales, al igual que otros conceptos como la empatía y la resolución de problemas.

La comunicación es considerada como conducta humana recién durante el último tercio del siglo XX, según Martínez (1999) preposición asumida en base a los psicolingüistas de la escuela rusa como Leontiev y Vygotsky, para considerar la comunicación como conducta humana.

Martínez (1999), menciona que la comunicación entre los seres humanos en forma directa no es posible, por razones físicas y psicológicas según el teórico base Vygotsky afirma que comunicarse o transmitir el pensamiento solo puede ser logrado de forma indirecta, primero es procesado cognitivamente con significados en el emisor y luego a través de la conducta verbal o no verbal es transmitida al receptor, con lo que considera al lenguaje como actividad exclusiva del ser humano.

Por todo lo mencionado se afirma que el ser humano mientras viva le es imposible que deje de comunicarse, pues en todo momento de su vida, pone en evidencia mediante conductas verbales o no verbales su proceso cognitivo de ser superior, la conducta humana manifestada en toda interacción social expresa comunicación. Por tanto, se concluye que un “estilo de comunicación” es un “estilo de conducta” producto de toda interacción social y que el asertividad es un aspecto importante en las habilidades sociales, más no el único.

El paradigma cognitivo conductual es el enfoque génesis para definir comunicación asertiva, explicado en base a sus autores a continuación:

La presente investigación toma la definición de los teóricos Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago quienes en el 2003 presentaron en su manual ADCAs la representación del paradigma cognitivo conductual que explica el origen del tipo de comportamiento instrumental considerado también tipo de comunicación que expresa el ser humano en base a su estilo o tipo cognitivo que posee este, por tanto, la comunicación asertiva es producto de un proceso cognitivo asertivo (García y Magaz, 2011).

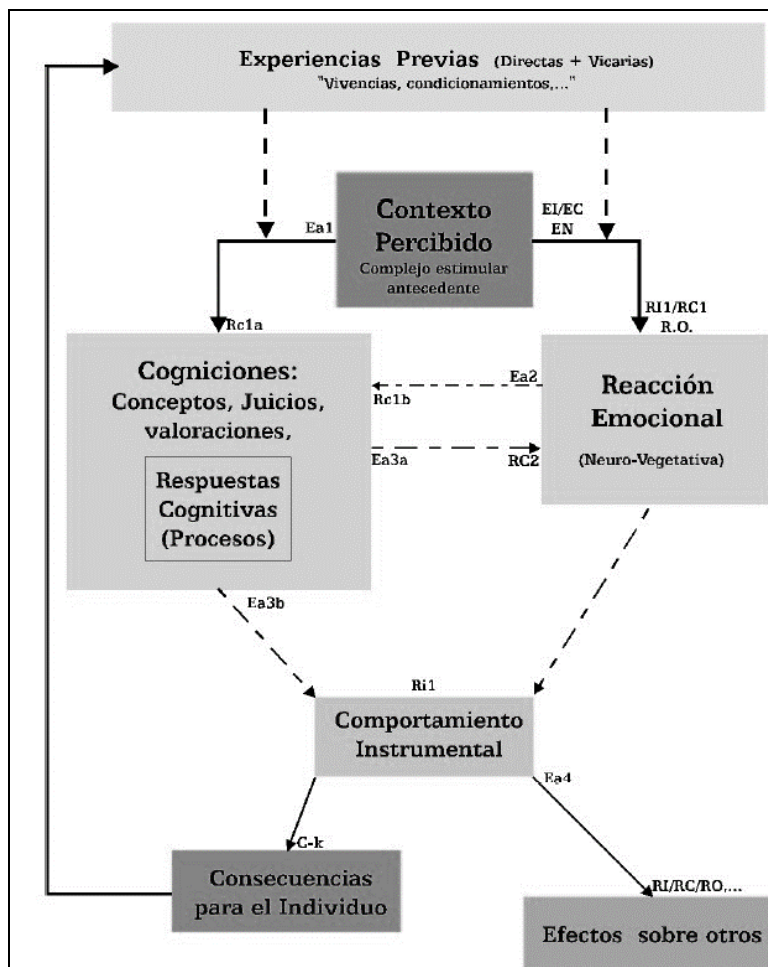
La explicación de esta representación (figura1) refiere que el proceso cognitivo (conceptos, valoraciones y actitudes) del ser humano predomina sobre el afectivo y modula la conducta final, en base a experiencias previas donde tuvo

reforzadores o represores que permiten valorar el estímulo actual (García y Magaz, 2011).

Se puede afirmar entonces, que el asertividad no es influenciado por el aspecto genético, no es rasgo de personalidad (temperamento más carácter), ni temperamento con el cual nacemos, sino que al ser una habilidad de comunicación o interacción social elegida en determinado contexto por las experiencias (con reforzadores o represores) durante toda su vida, al ser elegida por el aprendizaje, es un constructo social que al igual que el carácter engloba ideas, voliciones, valores y actitudes.

Figura 1

Modelo cognitivo conductual integrado



Nota: Recopilado de Manual ADCAs de García, M. y Magaz, A. (act.2011). p. 9

Alberti y Emmons (1974), expresó que dentro de “comunicación humana” se encuentra la comunicación asertiva, como uno de los estilos que permite expresarse al ser humano y el grado en el que se manifiesta conlleva a consecuencias en los distintos escenarios.

Para referirnos a los estilos de comunicación, definimos comunicación desde su concepción original, la cual supone el acto de relacionarse, al intercambiar o hacer público algo con interlocutores válidos para construir relaciones, que se dan en cualquier contexto del desarrollo humano, como familia, pareja, organización empresarial, educación, sociedad en general.

Para las investigaciones sobre comunicación es de vital importancia no olvidarse de los cambios generacionales que se han producido de la mano con el desarrollo exponencial de las tecnologías para comunicarse, desde radio, televisión hasta el internet, por tanto hoy en día la comunicación humana se expresa en mensajes virtuales por distintos canales conocidos como chats, Messenger, WhatsApp, Facebook, entre muchos otros, en esta investigación de ahora en adelante se asumirá los términos de comunicación humana con preponderancia a la comunicación interpersonal.

Crespo (2011), señaló que la comunicación humana se desarrolla en uno de sus escenarios más complejos y principales cuando nos referimos a la familia, tema que ha sido abordado por ella y por muchos investigadores en búsqueda de estrategias para que padres e hijos puedan construir la base de sus relaciones emocionales de estos últimos, se concluye que la familia con una sana convivencia tiene como eje fundamental a la comunicación, habiendo diferentes tipos de comunicación, lo que también formaría parte según su estilo de comunicación entre ellos, de las características de los tipos de familia; autoritaria, sumisa y democrática.

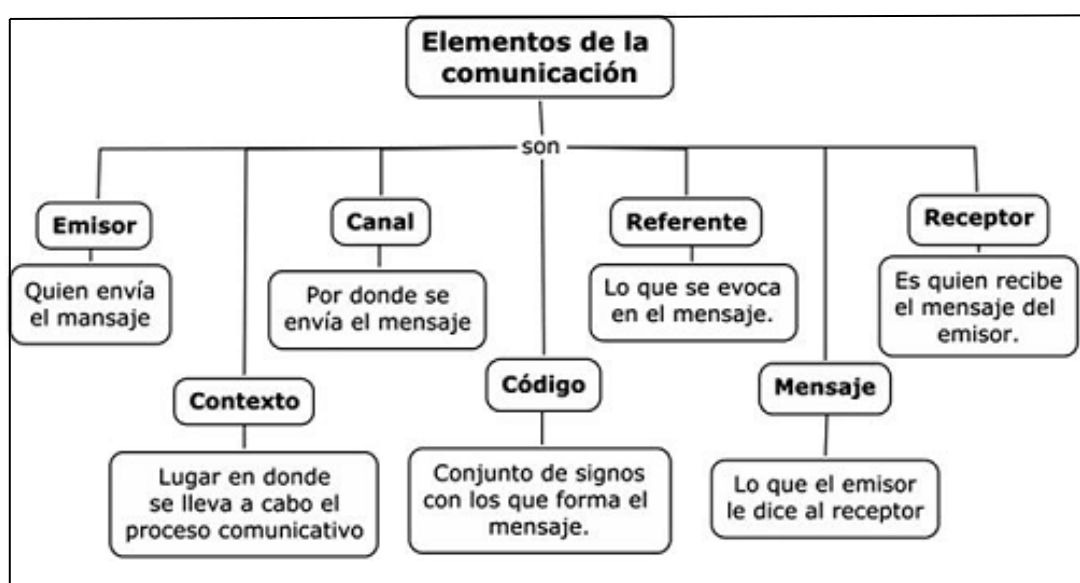
No olvidar que la comunicación es también primordial en la esfera educativa, primero porque el proceso enseñanza - aprendizaje es en sí mismo un proceso de comunicación y tiene que ver con las relaciones entre los miembros de la organización educativa docente – estudiantes, estudiantes- docentes, estudiantes- estudiantes, y demás miembros. Por tanto, la comunicación es, en la

realidad la base sobre la cual se desarrollan las relaciones sociales, se expresa como conducta humana, pues el objetivo de la interacción es enviar y recibir mensajes que permitan compartir significados, en síntesis, el objetivo es comunicarse.

Los elementos de la comunicación, según Martínez (2001), quien basó sus estudios en García y Magaz (1992), la comunicación presenta siete elementos: Emisor, contexto, canal, código, referente, mensaje y receptor; estos se especifican en la siguiente figura.

Figura 2

Siete elementos de la comunicación



Nota. Recopilación de Martínez, 2001, p. 3.

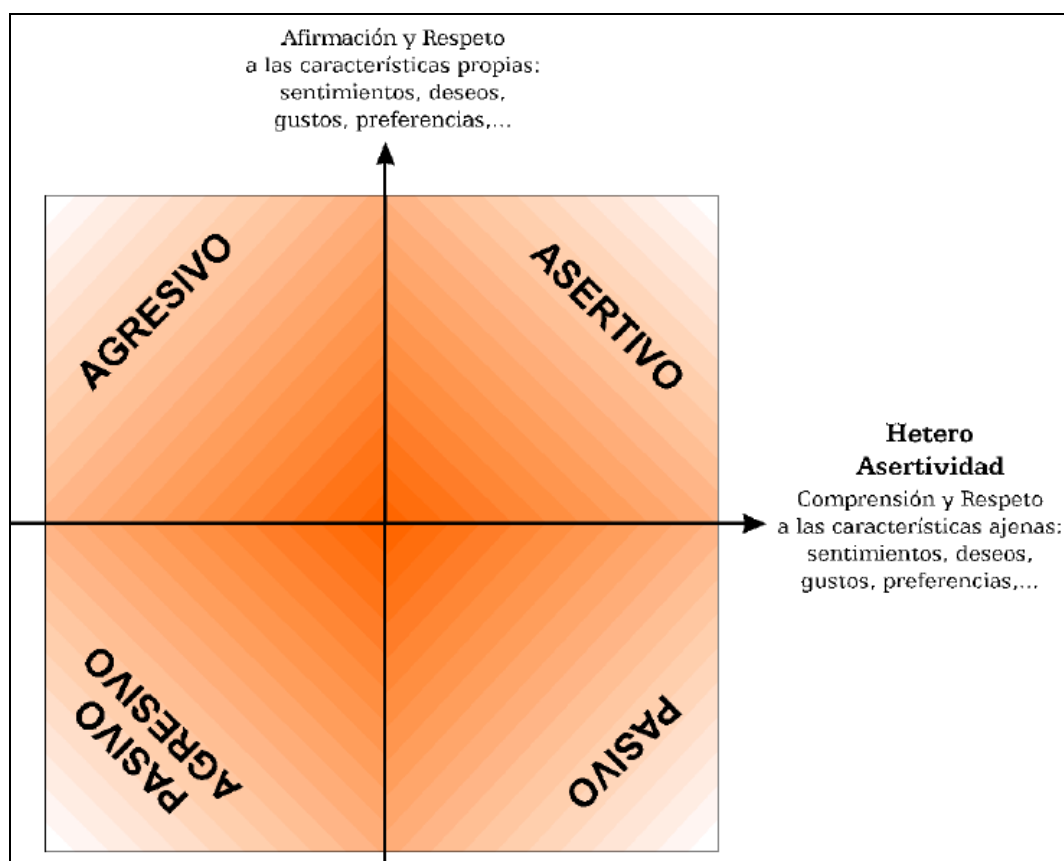
La comunicación es la base sobre la cual se desarrollan las relaciones sociales, forma parte de la conducta humana, el objetivo de toda interacción es la transmisión de información y el compartir significados, el objetivo es comunicarse.

Según García y Magaz (2011) son cuatro estilos cognitivos que serán expresados en 4 estilos de comunicación: agresivo, pasivo, agresivo-pasivo y asertivo.

En cuanto a la variable comunicación asertiva, como uno de los estilos de comunicación se menciona:

Figura 3

Esquema de los cuatro estilos de comportamiento social.



Nota. Recopilado de García y Magaz, 2011, p. 15.

Se planteó la definición de comunicarse con asertividad, como la expresión de actitudes o conducta producto del proceso cognitivo que considera con alto nivel de respeto y por igual la expresión de los valores propios y ajenos durante la interacción social logrando un intercambio de información óptimo (García y Magaz, 2011).

Se conoce que, desde su término etimológico, aserción, del latín assertio-tionis, que es la acción y efecto de aceptar algo o defenderlo (Robredo, 1995), íntegramente relacionada con la defensa de derechos sociales propios y ajenos; sin embargo, observaron que puede ser utilizada como instrumento para

manipular o mentir, por ello deslindaron estas acciones en la expresión de una verdadera comunicación asertiva.

Al igual que García y Magaz (2011), Robredo (1995) y Flores (1994) identifican asertividad con derechos, este último la clasifica como tres derechos básicos generales: el primero, aceptar el derecho en todos para expresarse; el segundo, el respetar a todos; y el tercero, lograr en ambos miembros de la comunicación satisfacción en dicha interacción; si estos tres derechos se manifiestan al mismo tiempo durante la comunicación humana o interacción social entonces nos referimos a asertividad.

La comunicación asertiva sirve para hacer prevalecer nuestros derechos reconociendo también el de los demás, enfrentar adecuadamente conflictos, tener habilidad para negociar, establecer trato con diferentes personas y mantener diálogo en diversos contextos; también será positivo para expresarse en forma directa sin ofender y tomar decisiones (García y Magaz, 2011).

Para Palacios (2018), asertividad es considerada habilidad de comunicación eficaz, valiosa en diferentes áreas de la vida, permitiendo construir relaciones honestas y abiertas, por tanto, al igual que Berrocal (2017) en el asertividad el sujeto se expresa (comunica) de manera adecuada, con firmeza y honestidad hacia uno mismo y hacia los demás, lo que excluye a la manipulación, mentira como características del estilo asertivo.

Lange y Jakubowski en Rivera (2016) concuerdan con García y Magaz (2011) en cuanto a la definición del estilo de interacción o comunicación asertivo, también refieren que es resultado de un proceso de aprendizaje constante durante toda la vida y no de unos cursos o años, ello concuerda con Palacios (2018) quien menciona que la asertividad como toda habilidad social no se nace con ella, sino que es aprendida en el transcurso de la vida, según su estilo de vida, con reforzadores o represores que le brinda la interacción social.

La comunicación asertiva no se encuentra en los extremos pasivo o agresivo, pues mantiene el equilibrio de valoración hacia los demás y propia (Núñez, 2010), ello facilita la correcta transmisión del mensaje evitando conflictos

en cualquier contexto como, organización empresarial, ámbito educativo escolar sin embargo poco estudiado en el ámbito universitario.

Según Castañer (2000), en base a sus estudios, observó que las personas asertivas presentan relación significativa del lenguaje verbal con su forma de expresar corporal, con la postura y su expresión facial, considerando, por ejemplo:

La mirada; las personas asertivas presentan una mirada fija que se sostiene con el tiempo necesario. Volumen de voz; por ejemplo, demasiado bajo demuestra inseguridad, generando dificultades para comunicarse. Expresión facial; presenta un rol fundamental para la interacción social humana, mostrando los estados emocionales sin que nos demos cuenta. Postura corporal; considera cuatro tipos: de acercamiento, de retirada, interpretada como alejamiento o rechazo, postura erecta, interpretada como seguridad o arrogancia. Postura contraída, interpretada como signo problemas físicos y/o psicológicos. Gestos; ya que en el rostro de una persona se pueden apreciar los detalles de un lenguaje no verbal, al observar los ojos, los movimientos de las cejas, la boca, etc.

En cuanto a la comunicación asertiva en el ámbito universitario se menciona:

Estudios demuestran que la comunicación asertiva de todo docente, incluido el universitario, es sumamente importante pues no solo transmite información, también permite que el estudiante se exprese, importancia debida al hecho de considerar el proceso enseñanza- aprendizaje como proceso de comunicación. En cuanto a los estudiantes existen pocos estudios sobre sus estilos de comunicación (Monje et al, 2009).

Según Monje et al (2009), la comunicación didáctica se caracteriza por una relación docente – estudiantes y estudiantes-docentes, que optimiza el proceso de aprendizaje. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es más eficaz y los percances son solucionados rápidamente.

No olvidar que en la educación superior las estrategias de aprendizaje se basan en trabajar en equipo, utilizando técnicas colaborativo y cooperativo con objetivo común de aprender, la comunicación de los miembros del equipo para ser eficaz tendría que ser asertiva.

Rodríguez (2014), menciona un claro ejemplo de un mismo mensaje redactado en dos formas distintas, como comunicación no asertiva de ejemplo: un alumno refiere a su profesor que no sabe si podrá entregar a tiempo su tarea aduciendo a su profesor que tiene muchas cosas que hacer, pero lo intentará, menciona que no cree poder terminarlo y hace el pedido con pausas y titubeos de postergar la entrega de ello. Para CA de ejemplo: el alumno menciona al profesor que definitivamente no podrá cumplir con la fecha de entrega mencionando que paralelo tiene que presentar 2 trabajos de otros cursos, muestra evidencias claras sin titubear y al mismo tiempo pide la postergación de entrega para realizarlo correctamente.

Aquí se puede ver la diferencia de los errores que suelen presentarse en una comunicación no asertiva, demostrando inseguridad y titubeos, a su vez errores en signos de puntuación, que empobrece el nivel de seriedad de una comunicación solicitando un permiso; mientras que, en el segundo caso, se enfatiza los motivos verdaderos justificando la falta de tiempo para realizar la tarea encomendada.

Para Asensi (2013), el estilo asertivo de comunicación es la forma para expresarnos conscientemente en el mundo académico universitario y profesional demostrando habilidad personal para manifestar pensamientos, opiniones, etc., de forma clara, directa, respetuosa y honesta sin intención de herir o perjudicar, de manipular o mentir y actuando con confianza.

Por tanto, podemos afirmar que relaciones sociales o comunicación entre personas que sepan elegir un comportamiento para expresarse respetándose a sí mismo y a sus interlocutores, siendo directo y sin manipular, pertenecen al estilo de comunicación asertivo que logra construir relaciones de equipo en distintas áreas de la vida como laboral, familiar, de pareja y académico.

Se concluye en base a García y Magaz, con teóricos que los respaldan directa o indirectamente, que la comunicación asertiva, servirá para hacer prevalecer nuestros derechos reconociendo también el de los demás, ser directo con lo que se expresa sin ofender, manejar conflictos, saber negociar, asumir riesgos calculados, mejorar la toma de decisiones, interactuar con distintas personas y en diferentes contextos; solicitar cambios de conducta, entre otros.

En cuanto a las dimensiones de la comunicación asertiva, auto-asertividad y hetero-asertividad se menciona lo siguiente:

Los autores García y Magaz (2011) en su teoría expuesta en 2003 en sus manuales ADCAs establecen dos dimensiones: Auto-asertividad y Hetero-asertividad en el test ADCA-1 que elaboran como escala de actitudes y valores asertivos en toda interacción social, las cuales se tienen en cuenta en el presente estudio como dimensiones de la comunicación asertiva. Ambas dimensiones también son consideradas por Pain (2008) quien adapta determinadas palabras de 13 ítems de los 35 ítems que posee la escala ADCA-1 al contexto lingüístico de Lima, Perú.

Dichas dimensiones como constructos independientes que forman parte del asertividad se establecen de acuerdo a la dirección hacia quien se prioriza el respeto de los “derechos o valores de todo ser humano” (García y Magaz, 2011).

Los derechos asertivos o valores de todo ser humano en la interacción social se plantean de acuerdo con la terminología empleada por García y Magaz (2011) en la siguiente tabla:

Tabla 1

Valores asertivos de la interacción social

Valores asertivos

Comportarse en forma única sin copiar a como otros desean que actuara.

Considerar que tiene imperfecciones en su actuar

Saber que puede equivocarse

Olvidar es parte del ser humano

Tener razonamiento único sobre las situaciones diversas.

Saber que puede modificar su opinión.

Recibir a bien las observaciones que considere justificadas

No aceptar valoraciones que considere injustas.

Dar el nivel de valor a las cosas según su propio criterio.

Saber que no todo lo conoce.

Saber que no todo lo entiende.

Entender que se puede pedir.

Negarse cada vez que no coincida con lo que piensa.

Evidenciar sin miedo sus emociones.

Recibir bien los elogios y darlos a otros cuando lo considere.

Nota. Elaboración propia en base a García y Magaz (2011, p.12).

Bajo estas consideraciones de que todo ser humano posee estos valores o derechos asertivos planteados por García y Magaz en sus trabajos desde 1992, se establece la diferencia en base a una pequeña acotación dada por García y Magaz (2011) y por Pain (2008):

Auto-asertividad; definida como la expresión de comportamiento sincero de respeto a los propios valores, sentimientos, deseos, gustos o preferencias, producto de un proceso cognitivo afectivo conductual (García y Magaz, 2011).

También puede ser considerado en otras palabras, simplemente como el nivel de respeto o grado de consideración hacia las ideas, comportamientos y sentimientos propios manifestando una comunicación que exprese dicho nivel de respeto.

Pick y Vargas (1990) citados en Gaeta y Galvanovskis (2009) definen como uno de los dos aspectos de asertividad; aceptarse y valorarse, permanecer firmes en las propias opiniones, lo que, para García, Magaz (2011) y Pain (2008) es definido bajo el término de Auto-asertividad.

Operacionalmente se define como la actitud (predisposición aprendida) de respeto a los valores o derechos “propios” en toda interacción social.

Las siguientes conductas son ejemplos de falta de auto-asertividad:

Si tienes que limpiar el baño que ensucio tu compañero de cuarto o departamento, aunque molesto no le dices nada para “evitar conflicto”.

Si dispones de escaso tiempo para cumplir con tus actividades académicas programadas y un compañero te solicita que lo acompañes a comprar algún aperitivo, pese a que no dispones de tiempo ni deseas degustar el aperitivo, terminas aceptando para evitar que se enfade contigo.

Si en una conversación con los compañeros, alguien hace algún comentario que se manifieste en contra de tus valores como la discriminación socioeconómica, tú no te expresas en contra de esa manifestación debido al temor que todos se pongan en tu contra.

En contraposición a esto diferentes autores plantearon pasos básicos o técnicas para poner de manifiesto en la expresión (comunicación), en especial dentro del contexto educativo el respeto de nuestras propias valoraciones.

Hetero-asertividad; definida como la expresión de comportamiento sincero y cordial de respeto a la manifestación de los valores, sentimientos, deseos, gustos o preferencias de los demás, producto de un proceso cognitivo afectivo conductual (García y Magaz, 2011).

También puede ser considerado en otras palabras, simplemente como el nivel de respeto o grado de consideración hacia las ideas, comportamientos y sentimientos “ajenos” manifestando una comunicación que exprese dicho nivel de respeto.

Pick y Vargas (1990) citados en Gaeta y Galvanovskis (2009) definen como uno de los dos aspectos de asertividad; comunicar con claridad, sinceridad y directamente el respeto por la expresión de los demás de forma apropiada, lo que para García, Magaz (2011) y Pain (2008) es definido bajo el término de Hetero-asertividad.

Operacionalmente se define como la actitud (predisposición aprendida) de respeto a los valores de los demás en toda interacción social.

La heteroasertividad se refiere al respeto de los derechos de los demás, incluso cuando no estemos de acuerdo con sus opiniones o valoraciones. Diversos autores, como García y Magaz (2011), Robredo (1995) y Flores (1994), identifican el asertividad con el ejercicio de ciertos derechos básicos. Flores (1994) los clasifica en tres categorías: Derecho a expresar la propia opinión: Toda persona tiene derecho a expresar sus ideas y sentimientos de forma honesta y directa. Derecho a ser respetado: Todos merecemos ser tratados con respeto y consideración, independientemente de nuestras opiniones o creencias. Derecho a obtener resultados satisfactorios en la comunicación: La comunicación debe ser beneficiosa para ambas partes involucradas. Cuando estos tres derechos se manifiestan al mismo tiempo en la comunicación humana o interacción social, podemos hablar de una comunicación asertiva.

Sin embargo, al igual que la dimensión auto-asertividad, hetero-asertividad no puede ser evaluada independientemente para poder decir que favorece a la comunicación asertiva, sino que tiene que ser evaluado conjuntamente con auto-asertividad para establecer los niveles de comunicación asertividad.

La expresión de las dos dimensiones debe ser evaluadas en conjunto para determinar la variable comunicación asertiva, debido a que:

Cuando se encuentra la dimensión auto-asertividad en nivel alto se puede considerar favorable o desfavorable para establecer relaciones interpersonales adecuadas o comunicación optima, ya que según García y Magaz (2011) se deben evaluar estos niveles en conjunto con hetero-asertividad y no por separado. Un nivel alto de auto-asertividad en desmedro de hetero-asertividad

significaría que estamos ante una comunicación no asertiva, llamado agresivo, producto también de un proceso cognitivo agresivo, manifestando dichos estudiantes superioridad, menospreciando a otros, expresando sus pensamientos y/o sentimientos de una manera impositiva e inapropiada, transgrediendo los derechos de los demás (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

El nivel bajo de la dimensión auto-asertividad se relaciona también con una comunicación de estilo agresivo- pasivo si se presenta conjuntamente con niveles bajos de hetero-asertividad, aquí el estudiante es inseguro, falta de confianza, no respeta a los demás ni se respeta así mismo, como consecuencia desarrolla frustración, ira y propenso a la depresión (García y Magaz, 2011).

El nivel bajo de la dimensión auto-asertividad se relaciona con un estilo de comunicación no asertivo llamado pasivo, al que también podemos definirlo como comunicación asertiva de nivel bajo, ello considerando que también hetero-asertividad se encuentra en nivel bajo, de esta manera dichos estudiantes se presentan como personas inseguras (García y Magaz, 2011), con una baja autoestima y falta de confianza, sienten que no merecen respeto pero, sí respetan los derechos de los otros, así mismo no expresan abiertamente sus opiniones, sentimientos, ideas, muestran en su expresión verbal titubeos (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

Sin embargo, si un estudiante presenta niveles medios o altos de la dimensión auto-asertividad, podría indicar que este expresa comunicación asertiva si es que también posee niveles medios o altos de la dimensión heteroasertividad, manifestando un equilibrio donde las personas demuestran tener una determinación de seguridad, se respetan así mismo y a los demás (García y Magaz, 2011).

Para la presente investigación solo se usará el termino de comunicación asertiva en sus niveles alto, medio y bajo, a sabiendas que podrían ser catalogados con el nombre de su estilo cognitivo que predomina (agresivo, pasivo, agresivo-pasivo) y no simplemente como comunicación asertiva de nivel bajo. Ello es así por considerar a todos los estudiantes dentro de un nivel de comunicación asertiva.

Los indicadores están dados en base a los “valores asertivos” definidos por García y Magaz (2011) desde 1992 y actualizados en el 2003 para formar parte del test ADCA-1 original (García y Magaz, 2011) y adaptado (Pain, 2008), dichos indicadores son parte de ambas dimensiones y son detallados a continuación:

Pensar de manera propia y diferente: se refiere a que cada persona tiene derecho a ser su propio juez, que nadie puede pensar por otro, por tanto, nadie puede actuar según los pensamientos de otro. De este derecho asertivo se deriva el resto y es considerado por ello el más importante ya que se refiere a la premisa “como pienso actúo” según Roca (2003).

La diferencia para cada dimensión está dada por considerar en la dimensión hetero-asertividad el respeto al derecho de los demás a tener su propia opinión, su propio sistema de valores y creencias y actuar en consecuencia; y en auto-asertividad respetar su propio derecho a expresar su actitud de no tener miedo a hacerse responsable de su vida, a afrontar que no les guste a los demás, eligiendo cómo pensar, cómo sentir y actuar en cada situación (García y Magaz, 2011).

Expresar sentimientos: los sentimientos muchas veces son reprimidos por miedo al qué dirán de la persona que lo expresa o comunica, sin embargo para García y Magaz (2011) este es considerado un valor asertivo al igual que el resto de esta lista, que todo ser humano puede y debe expresar o comunicar sin temor, debido a que como seres humanos nuestro proceso cognitivo no está aislado del afectivo y al expresar un proceso cognitivo implica expresar también, aunque este haya sido modulado, un proceso afectivo emocional, del mismo sujeto.

Ser asertivo implica actuar de forma diferente a como los demás desearían, en ocasiones. Esto se relaciona con el primer derecho asertivo: el de ser nuestro propio juez. Tenemos derecho a elegir nuestros objetivos y tomar decisiones al respecto, incluso si estas decisiones no son comprendidas por la mayoría. Lo importante es que sean coherentes con nuestros propios criterios y valores (Roca, 2003).

Considerar el respeto de este valor para uno mismo (auto-asertividad) y para los demás (hetero-asertividad) según García y Magaz (2011).

Cometer equivocaciones; se trata de uno de los derechos asertivos que cuando caemos en la autoexigencia resulta difícil respetarlo para uno mismo. Este valor asertivo implica juzgarnos a nosotros mismos por los errores que cometemos, pero liberándonos de las culpas asociadas (Roca, 2003).

El respeto de este valor debe ser considerado para uno mismo (auto-asertividad) y para los demás (hetero-asertividad) según García y Magaz (2011).

Hacer las cosas de manera imperfecta; este valor o actitud asertiva se refiere a que cada estudiante juzgue y valide sus metas, asumiendo que todo ser humano es imperfecto y que ello es normal, por tanto, es positivo valorar la imperfección intentando siempre progresar o mejorar aun sabiendo que no es posible llegar a dicha perfección (Roca, 2003).

El respeto de este valor debe ser considerado para uno mismo (auto-asertividad) y para los demás (hetero-asertividad) según García y Magaz (2011).

Cambiar de opinión; según García y Magaz (2011) este valor asertivo se refiere a que cada uno tiene el derecho de formarse su propia opinión y defenderla (auto-asertividad), también lo tienen los demás y debe ser respetado en la comunicación (hetero-asertividad).

Para Roca (2023), cambiar de opinión no te convierte en alguien inestable o inconsistente. La realidad es dinámica y compleja, y cada situación puede tener múltiples perspectivas. Por eso, es natural que nuestras ideas evolucionen con el tiempo y la experiencia. Defender tu derecho a cambiar de opinión no significa ceder ante la presión social, sino mantener una postura abierta y flexible ante el mundo. Como estudiante, eres libre de reconsiderar tus ideas sin sentirte culpable por las opiniones que tenías ayer. Recuerda, ser asertivo también implica reconocer y aceptar la evolución de tu propio pensamiento.

No saber algo; este valor asertivo se refiere a que ningún ser humano tiene el conocimiento completo, podemos dominar muchas teorías, ser competentes en muchas otras, pero siempre existirá algo que ignoramos, considerando esto todo estudiante asertivo tiene derecho a ignorar algo y no sentirse mal por ello.

El respeto de este valor en la comunicación debe ser considerado para uno mismo (auto-asertividad) y para los demás (hetero-asertividad) según García y Magaz (2011).

No entender algo; los elementos de la comunicación pueden influir de distintas maneras en dicha comunicación, si uno de los elementos como el emisor o el receptor tienen alguna dificultad o algún problema entonces el mensaje no será entendido o descodificado de acuerdo a lo que envió su emisor, por tanto es necesario considerar que como seres humanos tenemos derecho a no entender algo producto de alguna alteración nuestra o de los demás, de orden físico, psicológico o social que debe ser respetada. El respeto de este valor en la comunicación según García y Magaz (2011) debe ser considerado para uno mismo (auto-asertividad) y para los demás (hetero-asertividad).

Aceptar o rechazar críticas o quejas; este valor o derecho asertivo es considerado el más importante para lograr plenitud y armonía en las relaciones sociales. Este derecho implica conocerse muy bien uno mismo de tal manera que frente a situaciones de interrelación o comunicación donde se exprese alguna crítica o queja uno tenga la fortaleza de aceptarlas o el ánimo para rechazarlas (Roca, 2003), expresando una comunicación según García y Magaz (2011) que evidencie el respeto por esta decisión propia (auto-asertividad) o el respeto a las demás personas por esa decisión que tomaron de aceptar o rechazar una crítica nuestra (hetero-asertividad).

Formular preguntas; todos tenemos dudas sobre algún tema, nadie lo sabe todo, y cada sujeto por sus diferentes procesos cognitivos, experiencias, valores, puede otorgar diferentes aportes que ayuden a construir un conocimiento, sin embargo, es necesario que el estudiante sepa esto y así se permita expresar preguntas sin temor. De acuerdo con Roca (2003), un estudiante que ejerce el derecho a preguntar sin temor ni reservas demuestra una actitud proactiva en su aprendizaje. Esta acción implica dos aspectos importantes: la autoasertividad y la heteroasertividad. La autoasertividad se refiere al permiso que se da el estudiante para expresar sus dudas e inquietudes sin sentirse intimidado o avergonzado. Por otro lado, la heteroasertividad implica respetar el derecho de los demás a preguntar y comprender, creando un ambiente de aprendizaje colaborativo y

enriquecedor. En resumen, un estudiante asertivo no solo se permite a sí mismo preguntar, sino que también reconoce y facilita el derecho de los demás a hacerlo, fomentando un espacio de aprendizaje donde la duda y la búsqueda de conocimiento son valoradas, según García y Magaz (2011).

Hacer peticiones; este valor asertivo se refiere a que en algún momento de nuestras vidas en determinado contexto todos necesitamos en algún momento de alguien que nos ayude a satisfacer alguna necesidad o déficit que tengamos. Considerar que como seres humanos requerimos constantemente satisfacer distintas necesidades, satisfacemos algunas de ellas y surgen nuevas, por lo que el ser humano va priorizando estas necesidades y para continuar este proceso recurre a este derecho asertivo de realizar peticiones. En el contexto educativo el estudiante que mantiene comunicación asertiva recurre a este derecho sin temor (auto-asertividad) y respeta cuando su compañero expresa también dicho derecho o valor asertivo (hetero-asertividad) (García y Magaz, 2011).

No siempre es necesario complacer a los demás. Decir "no" a una petición no te convierte en una mala persona ni significa que no te importe la otra persona. En ocasiones, rechazar una petición es necesario para ser fiel a ti mismo, a tus principios y valores. Smith, citado por Roca (2003), afirma que la libertad implica ser capaz de actuar según tus propios deseos, incluso si eso genera desaprobación o antipatía en los demás. Ser asertivo significa defender tu derecho a tomar decisiones y actuar de acuerdo a tu propio criterio, sin dejarte manipular por la presión social o el miedo a ser rechazado. En resumen, rechazar una petición no es un acto de egoísmo, sino una expresión de tu libertad y tu capacidad de ser auténtico.

En el contexto académico, un estudiante que expresa comunicación asertiva, respeta este derecho como propio (auto-asertividad) y como parte de los demás (hetero-asertividad) (García y Magaz, 2011).

Elogiar y recibir elogios; este valor es fundado en la concepción de que cada uno valora algún aspecto de otro ser humano de acuerdo a sus experiencias previas y cogniciones, por tanto bajo esta premisa lo que unos consideran digno de elogiar otros no, lo que unos consideran bueno otros los consideran malo, sin

embargo todo ser humano no puede dejar de expresar su actitud favorable hacia otro si así lo percibe (elogio hacia los demás) o su derecho a recibir la aceptación de otros de algún aspecto (elogio hacia uno) por miedo, vergüenza u otro factor que obstaculice dicha expresión de este valor asertivo sin faltar el respeto a su receptor (auto-asertividad).

Para García y Magaz (2011) y Pain (2008) este indicador solo forma parte de la dimensión auto-asertividad ya que comunicación asertiva estaría representada por expresar respeto del derecho propio a elogiar y recibir elogios. Decidir la importancia de las cosas, esto implica que al intentar buscar soluciones para un conflicto cada estudiante o individuo en general pondrá sus prioridades como una escala que permite escoger un orden para actuar o comunicarse, de acuerdo a ello, ninguna persona tiene la misma escala u orden ya que somos considerados como seres únicos con una combinación de valoraciones para cada situación de acuerdo a nuestras experiencias previas. Para García y Magaz (2011), asertividad se compone de dos dimensiones: auto-asertividad y hetero-asertividad. La auto-asertividad implica respetar nuestras propias prioridades, mientras que la hetero-asertividad se refiere a respetar las prioridades de los demás.

En una comunicación asertiva, ambas dimensiones son importantes. Sin embargo, habrá ocasiones en que las prioridades de uno mismo y las de los demás entren en conflicto. En estos casos, si se decide respetar las necesidades de los demás (hetero-asertividad), esto se considerará una demostración de asertividad. Es importante destacar que el respeto a las necesidades de los demás solo se considera un indicador de hetero-asertividad, no de auto-asertividad. Esto se debe a que la auto-asertividad se centra en defender nuestros propios intereses y necesidades, mientras que la hetero-asertividad se enfoca en comprender y considerar las necesidades de los demás. En resumen, el asertividad implica un equilibrio entre la auto-asertividad y la hetero-asertividad. Si bien es importante defender nuestros propios intereses, también es fundamental respetar las necesidades de los demás para mantener una comunicación efectiva y saludable.

Los indicadores mencionados se evalúan para este estudio en un contexto académico, por ser población de estudiantes universitarios, ello se menciona debido a que todas las personas son asertivas en distintos niveles según el contexto que lo rodea en determinado momento, pudiendo por ejemplo un estudiante universitario mantener comunicación asertiva alta en el contexto académico, pero mantener comunicación asertiva baja (llamada también no asertiva, agresiva, donde predomina la auto-asertividad) en su hogar, y a su vez mantener comunicación asertiva también baja (no asertiva, pasiva, donde predomina hetero-asertividad) en su entorno laboral.

Para la teoría relacionada a la variable 2, Engagement académico, se menciona lo siguiente:

Schaufeli y Bakker (2003) definen su teoría sobre engagement académico teniendo como base génesis la corriente, psicopedagogía positivista, cuyo representante es Seligman quien recién a partir de 1999 acuñó este término, y resaltó la importancia del estudio de 5 factores positivos personales o internos de todo ser humano como base para lograr un equilibrio entre lo personal y social (vida plena) en cualquier contexto de su desarrollo, para el presente estudio nos referiremos en adelante al contexto académico.

El enfoque de psicología positivista, impulsado por Seligman, se centra en la felicidad genuina y el bienestar. Esta corriente tiene sus raíces en la filosofía de Aristóteles, quien exploró la "Eudaimonía" (felicidad) en sus escritos. De igual manera, la psicología humanista de Maslow y Rogers aporta bases a este enfoque, al estudiar las necesidades humanas y el potencial del individuo. En conjunto, estas ideas conforman una visión integral del bienestar psicológico, más allá de la mera ausencia de problemas (William y Calgary, 2011).

Estos 5 elementos del bienestar son: positividad, relaciones positivas, engagement, significado, metas logradas que deben estar presente en cualquier contexto del desarrollo del ser humano (Martin, 2003).

Estos factores son producto de la interrelación de procesos afectivos, cognitivos y conductuales. A Seligman también se suman investigadores como Mihaly Csikszentmihalyi que apoyan la teoría del Bienestar y los cinco factores

entre ellos engagement como elementos para una vida plena del ser humano (William y Calgary, 2011).

Por lo tanto, el aporte de la psicología positiva pone a disposición una serie de referencias conceptuales para la variable Engagement académico, que puedan esclarecer los alcances de este término para abordarlo científicamente y poder aplicarlo en el ámbito estudiantil. Aún no se cuenta con la definición exacta de este término, debido a que según cada investigador lo define con uno, dos o tres factores (dimensiones), contamos que con el desarrollo de las investigaciones se logre concretar teóricamente (Martin, 2003).

Según Freudenberg (1974) y Salanova, Martínez (2005) citados en Parra (2010) este término nace como consecuencia del estudio y de los aportes científicos realizados del burnout, fenómeno psicológico negativo u opuesto a engagement que atravesaba algún individuo en condiciones de cansancio emocional, de pérdida del interés para realizar sus actividades. Schaufeli, Salanova, Gonzales y Bakker (2002) en su test “Maslach Burnout Inventory-Student Survey”, versión para trabajadores incluyó dentro de este a los dos términos como opuestos, sin embargo, actualmente se consideran como constructos independientes, mas no excluyentes.

Las posteriores investigaciones consideran engagement como término independiente positivo en la población que labora y luego se continuó los estudios en la población que estudia, considerando al estudio como un trabajo académico (Parra, 2010).

Schaufeli y Bakker (2003) al igual que Hinrichs, Ortiz y Pérez (2016), consideran el compromiso con los estudios como “engagement académico”, es decir, actuar de acuerdo a una constante predisposición mental positiva, afectiva – cognitiva conformado por tres características básicas: absorción, dedicación y vigor.

En cuanto a la variable Engagement académico, un desempeño académico óptimo es consecuencia de un estado actitudinal de motivación constante con su aprendizaje, denominado de diferentes maneras, con diferentes indicadores según cada teórico, para la presente investigación se basará en la definición de

Schaufeli y Bakker (2003) al cual denominan como constructo “engagement académico”.

Para Schaufeli y Bakker (2003) el engagement académico se describe como una condición positiva que involucra la mente, las emociones y las acciones del estudiante, en base a esto y los investigadores que apoyan su teoría al respecto, se plantea la definición para este estudio, considerándolo también como un estado actitudinal de motivación persistente para con sus estudios con los que el estudiante logra obtener bienestar o equilibrio psicológico y también con el contexto que lo rodea.

Estudios de Parra (2010) y Oriol (2017) concuerdan con lo definido pues señalaron acerca del compromiso y engagement académico respectivamente, son estados de bienestar psicológico del estudiante orientados hacia el éxito académico. Visto de esta manera, desde el auge de la psicología positivista, el engagement académico constituye un poderoso componente altamente beneficioso para el aprendizaje.

La creencia personal que tiene el sujeto sobre sí mismo, aporta significativamente a incrementar los grados de entrega afectiva en la actividad académica que realiza en determinado momento y en consecuencia garantizará éxito estudiantil en la posteridad. Salanova (2010) citado en Aguillón, Berrùn, Peña y Treviño (2015) sostiene lo siguiente, “a mayor éxito académico en el pasado, mayores creencias de autoeficacia en el presente” (p. 104).

En relación a la influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del engagement académico, podemos señalar: Familia y Escuela juegan un papel primordial en el desarrollo y formación del engagement universitario, pues desde pequeños los individuos irán adquiriendo durante su permanencia dentro de ellas. Al respecto Saracostti y Villalobos (2015) hablan de la existencia de una recíproca colaboración entre los miembros de una familia y los integrantes de la escuela. Los identifica como entornos esenciales que propician conexiones positivas y de gran impacto en el desarrollo social y emocional ideal de los niños y niñas.

De acuerdo con los autores, este arraigo psicológico del engagement como característica actitudinal y afectiva lo aprende desde que es pequeño,

considerando que la familia y escuela son los primeros entes socializadores. Si es reforzado puede garantizar que los individuos durante cada una de sus etapas académicas eviten situaciones de abandono académico y se mantengan altamente involucrados en sus estudios.

Sobre la importancia del Engagement en el ámbito académico universitario se señala: Según Marín, Álvarez, Lizalde, Anguiano y Lemus (2014) todos los componentes de la educación superior conforman una fuente importante generadora de altos niveles de estrés ocasionando angustia y ansiedad para repercutir negativamente en la salud y rendimiento académico, dichos factores que generan estrés en los estudiantes universitarios son factores negativos opuestos al engagement considerado factor positivo para el proceso educativo.

Brooks, Brooks, y Godstein, (2012) citados en Chávez, Lugardo y Retes (2018), sobre la implementación de estrategias afectivas en los estudiantes sostienen que, una de las características de los alumnos con alto nivel de engagement académico, es su capacidad de apropiarse de estrategias emocionales que le aseguran un equilibrio cognitivo. Esta capacidad influye en la claridad de pensamiento para establecerse y desear y disfrutar nuevos retos.

Por otro lado, sobre la cantidad de aportes científicos existentes que abordan el engagement académico, Schaufeli (2009) nos habla de las escasas investigaciones realizadas el nivel de educación superior, que puedan apoyar teóricamente la construcción de una teoría seria que respalde de manera científica, la dimensión emocional del estudiante frente al éxito académico. Un estudiante que empieza a formar parte de la vida universitaria, necesita de condiciones favorables para sentirse integrado, por lo que docentes y estudiantes de la comunidad educativa juegan un rol importante en esta nueva interacción que debe ser favorable a su estabilidad psicosocial. (Polanco, 2005)

En cuanto a los “Factores asociados al engagement académico” podemos mencionar lo siguiente: Los estudios señalan que el grado de instrucción influye negativamente en el engagement académico. En la opinión de Parra (2010) menciona que, a mayor nivel académico cursado, se manifiestan mayores niveles de cinismo mostrando cierta indiferencia hacia su compromiso académico. Esta

actitud podría afectar en desmedro de los resultados académicos, comprometiendo seriamente el tiempo estimado para la culminación de la carrera.

Otro factor que interfiere en el engagement académico, es lo referido al aspecto económico, al respecto Parada y Pérez (2014), sostienen que el componente económico interviene de manera significativa en el compromiso académico afectando la automotivación y la fascinación del estudiante frente a su actividad académica. Los estudios dan cuenta de que la relación existente es directa.

Para los estudiantes, el no contar con un respaldo económico podría significar un riesgo en sus planes de culminar sus estudios. Esta situación crítica, genera en las personas ansiedad y altos niveles de estrés que afectarían significativamente su grado de compromiso o engagement en consecuencia su eficacia académica.

Con relación al sexo de los estudiantes, se ha revisado algunas fuentes en las cuales mencionan que tanto el origen étnico/racial como el sexo, afectan el compromiso estudiantil según Aspeé, Gonzáles, y Cavieres (2018). Por otro lado, Parada y Pérez (2014) por el contrario, afirman que las investigaciones realizadas en la comunidad española contradicen esta afirmación, al hallarse similitudes en los grados de compromiso académico en estudiantes de educación superior del sexo masculino y femenino. Sobre el particular, es necesario profundizar en nuevos estudios para esclarecer la influencia de esta variable en el compromiso o engagement académico.

Con respecto al nivel de satisfacción con la carrera, diversos estudios confirman la conexión entre: vigor, entrega y altos niveles concentración con el grado de satisfacción con la carrera. “Además, el termino *satisfacción*, se conceptualizó como una dimensión del engagement para Parada y Pérez (2014).

Las calificaciones positivas de alguna asignatura, influyen en la satisfacción académica, esto se refleja en los resultados académicos posteriores. No se cuenta con la cantidad de investigaciones suficientes que correlacionan el compromiso académico (engagement) con excelencia académica, pero, diversos

estudios corroboran una correlación considerablemente positiva entre la variable satisfacción y el desempeño académico.

Por otro lado, Parada y Pérez (2014), demuestran un vínculo importante entre el éxito académico y autoaceptación, configurándose de esta manera, una importante correlación entre ambas variables que favorece el desarrollo del potencial académico. La calidad de los resultados académicos del estudiante en el presente, están relacionados con los que obtuvo en la antigüedad, debido a que esa experiencia le proporciona diferentes niveles de autoconfianza y por consiguiente condicionará su excelencia posteriormente.

Salanova, et al (2005) plantean que la autoeficacia académica tiene un impacto en los niveles de compromiso académico (vigor y dedicación). Esta relación se basa en la teoría cognitivo social de Bandura, la cual indica que la autoeficacia dota a la persona de un mecanismo auto motivador que dirige y moviliza las acciones hacia el logro de objetivos.

Polanco (2005) hace mención a la importancia de la motivación extrínseca como comportamientos que el estudiante se esfuerza por ofrecer ante los demás por necesidad de aprobación y reconocimiento de compañeros, padres y docentes; lo cual influirá también en su motivación intrínseca, asumida como engagement académico.

Investigaciones recientes en universidades demuestran que realizar estudios en este campo beneficia el desempeño académico, la satisfacción con la carrera y el éxito general en los estudios. También funciona como un escudo contra el rezago académico, el fracaso y la deserción estudiantil.

Por lo tanto, se puede afirmar que engagement académico en estudiantes universitarios se manifiesta en un comportamiento aceptado socialmente al esforzarse por cumplir con los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a la operacionalización de la variable Engagement Académico se definen sus dimensiones, considerando lo siguiente:

Para la presente investigación se toma la definición de los teóricos Schaufeli y Bakker (2003) quienes se basaron en el enfoque del positivismo de la

psicopedagogía, definiéndolo como un estado actitudinal de motivación persistente, por tanto, estado mental afectivo–cognitivo conductual positivo conformada por tres dimensiones:

Las dimensiones del engagement académico son consideradas para esta investigación según la teoría de Schaufeli y Bakker (2003) vigor, dedicación y absorción. El vigor, definido como la pasión por el aprendizaje, esa fuerza interior que impulsa a dedicar tiempo, esfuerzo y persistencia al estudio, incluso ante las dificultades, se manifiesta en una energía vibrante, una vitalidad contagiosa y una resiliencia mental excepcional. Así mismo, se observa con claridad actitudes de energía, resistencia mental y voluntad para iniciar y continuar con la exigencia académica (Schaufeli y Bakker, 2003).

Carrasco y De la Corte (2010) definen el vigor como la fuerza y la disposición para superar cualquier obstáculo que se presente, lo que se traduce en una resiliencia férrea. Esta energía contrarresta el agotamiento y se manifiesta como una resistencia mental inquebrantable. Para el autor, el vigor se asocia a la vitalidad, esa tenacidad que permite mantenerse firme y decidido, impulsándose a uno mismo para afrontar las tareas académicas más exigentes de la formación universitaria.

El entusiasmo por el aprendizaje, que se traduce en una inmersión profunda en los estudios, caracterizada por un fuerte sentimiento de importancia y desafío, exige un alto nivel de compromiso personal. Este compromiso se basa en una valoración profunda del trabajo académico, reconociendo su significado y trascendencia, se pone en manifiesto cuando se observa desafío, entusiasmo y orgullo para iniciar y continuar con la exigencia académica (Schaufeli y Bakker, 2003).

La absorción, considerada como una condición de la predisposición mental en la cual, el estudiante se encuentra con alta concentración Intelectual y felizmente compenetrado o a gusto con la actividad que realiza, donde el tiempo pasa rápidamente y la persona se siente realizada.

Se manifiesta cuando se pierde conciencia del tiempo por un estado de concentración, involucramiento y sensación de bienestar, la persona se siente completamente gratificada con la labor que realiza, como el estudiar (Schaufeli y Bakker, 2003).

Para lograr este nivel, el estudiante debe estar emocionalmente estable y tener la habilidad de gestionar adecuadamente sus sentimientos evitando situaciones que generen estrés.

Al respecto Carrasco y de la Corte (2010) sostienen: “La absorción sitúa a la persona en una fase de concentración total y con la sensación de sentirse a gusto con lo que hace” (p. 13).

Difieren de Schaufeli y Bakker (2003) en cuanto a definir los indicadores de engagement académico que permite el éxito estudiantil dentro del contexto universitario, Kuh (2005); Pascarella y Terenzini (2005), citados en Pineda, Bermúdez, Rubiano, Pava, Suarez y Cruz (2014) al consideran que las políticas que el establecimiento educativo propone para estimular la participación de sus estudiantes es factor para desarrollar engagement académico. Sin embargo, coinciden con Schaufeli y Bakker (2003) que para desarrollar engagement existen dos aspectos fundamentales: tiempo y energía, que los estudiantes deben poner en práctica durante su desempeño académico, dentro y fuera del ambiente educativo.

Para Parra (2010) este constructo dentro del contexto educativo se aproxima a la “motivación intrínseca” para el aprendizaje, por tanto, no está relacionado a las políticas de la institución educativa, referenciándolo con el aspecto favorable emocional que experimenta el alumno, frente los desafíos académicos. A este aspecto favorable emocional para su proceso de aprendizaje lo denomina “compromiso académico”. Gómez et al (2015).

Kuh (2001), citado por Pineda et. al (2014), define un fuerte compromiso académico ("engagement") como aquel que se caracteriza por cinco aspectos fundamentales: a) Actividades académicas con alta demanda cognitiva: Estas actividades desafían a los estudiantes a pensar críticamente y a resolver problemas complejos. b) Trabajos grupales con intercambio de ideas: Los

estudiantes trabajan en equipo para explorar diferentes perspectivas y desarrollar soluciones creativas a problemas. c) Comunicación adecuada y retroalimentación efectiva: Los estudiantes y los profesores se comunican de manera clara y abierta, y la retroalimentación es específica, oportuna y útil. d) Espacios didácticos equipados con recursos suficientes y soporte tutorial: Los estudiantes tienen acceso a los recursos que necesitan para aprender y a la ayuda de tutores que pueden guiarlos en su proceso de aprendizaje. e) Sesiones de aprendizaje con secuencia de actividades que potencien los aprendizajes: Las actividades se diseñan de manera que se construyan sobre sí mismas y fomenten el aprendizaje continuo. En resumen, un fuerte compromiso académico se basa en la participación activa de los estudiantes en actividades desafiantes y relevantes, en la colaboración con sus compañeros, en la comunicación efectiva con sus profesores y en el acceso a los recursos y el apoyo que necesitan para tener éxito.

En conclusión, los estudios en su mayoría refieren sobre tres componentes básicos que constituyen el engagement académico, tomando los aportes de Schaufeli y Baker (2003) para el presente estudio se operacionalizó esta variable considerando los factores personales del estudiante que repercuten en su bienestar personal y social, estos son: el vigor, que conforma el aspecto conductual, del comportamiento y la forma de proceder; la dedicación que se constituye en la parte emocionalmente afectiva y la absorción como el factor cognitivo, todos ellos interactúan para la consecución de los objetivos. Los estudiantes con engagement académico altamente estimulados, logran superar los desafíos de la formación profesional, se mantienen firmes en sus metas y no abandonan sus estudios, están predispuestos a ampliar sus aprendizajes aún fuera de las aulas, inspiran actitudes a ser imitadas, generan satisfacción hacia sus familias y viceversa.

Este estudio también considera la influencia del contexto en el engagement académico, teniendo en cuenta su relación con los factores que favorecen las relaciones sociales y el clima académico. Las características del entorno del estudiante determinarán su involucramiento o agotamiento con la actividad que está realizando.

En cuanto a los estudios que relacionan de manera indirecta las variables Comunicación asertiva y Engagement académico, se menciona:

En su estudio "Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes de secundaria mexicanos" (2018), González, Guevara, Jiménez y Alcázar (2018) analizaron la correlación entre estas variables en 535 adolescentes (55% mujeres, 45% hombres) de entre 11 y 17 años. Utilizaron un diseño descriptivo correlacional con muestreo por conveniencia. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS), la Escala de Ansiedad (GPA) y el promedio académico. Los resultados principales mostraron una correlación negativa baja pero significativa entre asertividad y rendimiento académico ($r = -0,203$, $p < 0,01$). También se encontró una correlación negativa moderada entre una de las escalas de ansiedad y el rendimiento académico. Además, se observaron diferencias por sexo en las variables de estudio. Los autores señalan que, debido al tipo de muestreo no probabilístico utilizado, los resultados de la correlación no pueden ser extrapolados a la población general.

Wahyu (2013) encontró que la motivación intrínseca para aprender, conceptualizada como engagement académico por Parra (2010), se relaciona positivamente con diversos rasgos de personalidad que determinan el comportamiento humano. Es importante destacar que la asertividad no se considera un rasgo de personalidad o temperamento, sino una habilidad social aprendida del contexto social. Este estudio plantea la hipótesis de que el engagement académico está relacionado con el contexto social, el cual es influenciado por la comunicación asertiva de los universitarios. Esta hipótesis se basa en la afirmación de Tavakoli et al. (2009) de que el equilibrio psico-emocional de los estudiantes mejora con la asertividad grupal.

Si bien algunos estudios internacionales como el de Hasanzadeh & Mahdinejad (2016) no encuentran una relación entre la asertividad y la actitud del estudiante hacia la escuela, otros estudios sí han encontrado relaciones significativas entre la asertividad y variables académicas. Pagaduan (2017) no encontró una relación significativa entre la asertividad y la autoestima, pero sí encontró una relación entre la asertividad y el rendimiento académico en

estudiantes de educación. Esto coincide con los resultados de Mahmoud & Hamid (2013), quienes encontraron que un programa de entrenamiento en asertividad y autoestima mejoró significativamente los logros académicos de 145 estudiantes mujeres de secundaria en Arabia Saudita. Narayanappa (2016) también encontró una relación significativa entre la asertividad y el rendimiento académico.

Sumando a estas conclusiones Moon (2009) en su libro que trata sobre la asertividad permite alcanzar el éxito académico, afirma que esta ayuda a que el estudiante se sienta más seguro en su interrelación diaria con los involucrados en su proceso académico, no hará desaparecer los desafíos pero los enfrentara de manera más adecuada, al igual que Speed, Goldstein, Goldfried (2017), Lee (2018) y Heinonen, Pos (2019) quienes basado en evidencias plantean el entrenamiento en asertividad como un tratamiento para la estabilidad emocional, como terapia de pareja, familia y como psicoterapia centrada en las emociones, respectivamente.

Sitota (2018) encontró una relación positiva significativa entre la asertividad y la motivación del logro académico en una muestra de 332 estudiantes (145 hombres y 187 mujeres) en Etiopía. Se utilizaron el Inventario de 24 ítems de Motivación del Logro Académico (AAM) y la Escala de Comportamiento Asertivo de 30 ítems. El estudio también encontró que el sexo de los estudiantes no influía en la motivación del logro académico. Estos resultados sirvieron de base para plantear la hipótesis del presente estudio (Sitota, 2018).

Lamm, Carter y Meléndez (2014) encontraron una relación positiva entre la satisfacción del trabajo académico en equipo de estudiantes de pregrado y su motivación intrínseca. Específicamente, la motivación intrínseca explicaba el 49% de la variación en la satisfacción del equipo. Estos resultados sugieren que existe una relación entre la comunicación asertiva de los estudiantes y su engagement académico.

Diversos estudios internacionales han encontrado relaciones significativas entre la asertividad y otras variables relevantes en el ámbito educativo. Khademi y Mehrabi (2015) concluyen que una disminución de la agresión se relaciona con un aumento de la autoeficacia y la asertividad. Ames (2009) por su parte, sostiene

que la asertividad interpersonal es un factor fundamental para desarrollar liderazgo. Asimismo, Costa, Passos, Belem, Contreira y Vieira (2016) encontraron una correlación entre la motivación y la asertividad en docentes. Finalmente, Sucan, Turan, Pepe, Karaoglu y Doğan (2016) señalan que la relación significativa entre la asertividad y el liderazgo en los docentes, a su vez, impacta positivamente en la asertividad de los estudiantes. En conjunto, estos estudios sugieren que la asertividad juega un rol crucial en el desarrollo personal y profesional, tanto en estudiantes como en docentes.

Gutiérrez, Tomás, Barrica y Romero (2017) sostienen que existe evidencia científica que demuestra la asociación entre la dedicación al estudio y el clima en el aula, entre otras variables académicas. Al hablar de clima académico, no se hace referencia al ambiente en sí mismo, sino a las percepciones que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones entre ellos, las cuales influyen en sus comportamientos en la escuela y en su aprendizaje.

Por tanto, los valores, actitudes y sentimientos compartidos por los sujetos que forman parte del ambiente educativo, repercuten en el aprendizaje de los estudiantes, pues los alumnos son sensibles al clima del aula académica.

En este sentido, se generaliza que el engagement académico, sea este escolar o universitario, se da en un contexto con adecuado clima del aula, por lo que es necesario intervenir para generar o mejorar dicha armonía en el aula académica. Para Camargo y Hederich (2007) considera que a comunicación asertiva genera un ambiente de cordialidad que facilita el desarrollo social del estudiante, brindándole una estabilidad emocional, por su parte Duarte (2005) se refiere a la comunicación educativa como producto de diversos roles, reglas para intercambiar información: docente - estudiante, estudiante - estudiante, a fin de lograr dos objetivos: el vínculo interpersonal y evolución del proceso educativo: la importancia de la comunicación asertiva en el ámbito pedagógico

Son escasos los estudios nacionales enfocados directamente a estas variables, comunicación asertiva y engagement académico en contexto universitario, estudios nacionales en su mayoría son realizados en el contexto

escolar por lo que es necesario investigar estas variables en el contexto universitario.

Existen investigaciones internacionales de asertividad académica, en atención en salud, en deportes, y en organizaciones, sin embargo, hay muchas contradicciones en los hallazgos, probablemente según Pfafman (2017) porque las definiciones y los instrumentos varían según autor, e incluso por instrumentos no validados para esas poblaciones, entonces queda mucho por hacer en cuanto a lograr consenso en definir y operacionalizar las variables.

La relevancia de realizar la presente investigación se deriva del hecho de que, aunque se hallan evidencias de una relación indirecta por estudios independientes de cada variable, comunicación asertiva y engagement académico, como el hecho de que el engagement académico o compromiso puede estar influenciado de manera significativa por la dinámica del aula, así como el ambiente académico o laboral adecuado es consecuencia de una comunicación asertiva, por lo que es posible esperar que la comunicación asertiva se relacione con el engagement académico, hipótesis planteada en esta investigación.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de investigación.

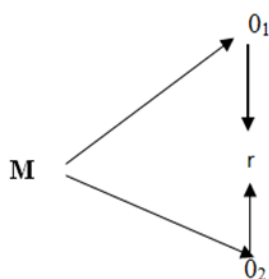
3.1.1. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo básica. Su objetivo es recopilar información del mundo real para descubrir nuevos principios o principios que posibiliten la extrapolación de sus hallazgos con miras a la construcción de una teoría. En cuanto a la naturaleza de los problemas, Se considera sustantiva, ya que busca responder a interrogantes teóricos mediante la descripción y explicación de la realidad (Sánchez & Reyes, 2015). Así mismo, el presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, tal como lo definen Sánchez y Reyes (2015). Esto implica que se basa en el análisis estadístico de datos para obtener conclusiones que confirmen o refuten la hipótesis planteada.

3.1.2. Diseño de investigación: Sánchez y Reyes (2015) señalan que el diseño del estudio se define por el método empleado. En este caso, se adopta un diseño no experimental descriptivo correlacional. Este tipo de diseño busca determinar la relación entre dos variables observadas en una misma muestra en un mismo momento temporal, utilizando técnicas estadísticas. Para ello, se observa primero la presencia o ausencia de las variables a relacionar.

Figura 4

Diagrama del diseño correlacional



Nota: Tomado de Sánchez y Reyes (2015 p.106)

M = Estudiantes universitarios de obstetricia de la UNMSM.

O₁ = Comunicación asertiva (CA)

O₂ = Engagement académico (EA)

r = relación entre las variables

3.2. Variables y operacionalización.

Variable 1: Comunicación asertiva

Definición conceptual: Es la expresión de actitudes o conducta producto del proceso cognitivo basado en un sistema de valores que considera con alto nivel de respeto y por igual la expresión de los valores propios y ajenos durante la interacción social logrando un intercambio de información óptimo (García y Magaz, 2011).

Definición operacional: La variable de comunicación asertiva se evaluó con un cuestionario de 35 ítems, siguiendo la escala de Likert. El instrumento se dividió en dos dimensiones: autoasertividad (20 preguntas) y heteroasertividad (15 preguntas), que corresponden a los dos constructos que conforman la comunicación asertiva (García & Magaz, 2011). (anexo 1)

Variable 2: Engagement Académico.

Definición conceptual: Engagement académico, es un estado actitudinal de motivación persistente, por tanto, estado mental afectivo–cognitivo positivo conformada por tres dimensiones (Schaufeli y Bakker, 2003).

Definición operacional: Para medir la variable, se empleó un cuestionario compuesto por 17 preguntas, distribuidas en tres dimensiones: Vigor (6 preguntas): evalúa la energía y el entusiasmo invertidos en la actividad. Dedicación (7 preguntas): mide el grado de concentración y compromiso con la tarea. Absorción (4 preguntas): analiza la capacidad de la persona para abstraerse del entorno y concentrarse en la actividad. Las preguntas se formularon bajo la escala de Likert, la cual presenta opciones de respuesta que van desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo".

3.3. Población, muestra, muestreo.

3.3.1 Población

Según Sánchez y Reyes (2015), la población objetivo se define como el grupo que será representado en el estudio a través de una muestra, por lo tanto, los resultados de la investigación se extenderán a este grupo. Para el estudio se

consideraron 294 estudiantes de la E.A.P pertenecientes al 2°, 3° y 4° año académico

Criterios de inclusión: estudiantes universitarios de la Escuela Académico Profesional (E.A.P.) de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, inscritos durante el semestre académico de marzo a julio de 2019 y que estén cursando el segundo, tercer y cuarto año de su carrera.

Criterios de exclusión: alumnos del primer y quinto año académico, dado que no comparten los mismos espacios dentro del edificio de la E.A.P. de Obstetricia. Durante su primer año académico, estos estudiantes cursan materias generales en aulas ubicadas en la Ciudad Universitaria, mientras que en su quinto año realizan prácticas en diversos hospitales como parte de su internado.

Tabla 2

Distribución de la población

Estudiantes de obstetricia de la UNMSM periodo 2019-I	N° Estudiantes	Porcentaje
2° año académico	93	32
3° año académico	76	26
4° año académico	125	42
Total	294	100.0

Nota: E.A.P. Obstetricia de la UNMSM (2019).

3.3.2 Muestra

Se concuerda con Sánchez y Reyes (2015) que refieren que la muestra es el grupo representativo con el que se trabaja por tener las mismas características de la población a la que se va extender los resultados. Se tomó como muestra representativa a 167 estudiantes de dicha E.A.P Obstetricia, por muestreo probabilístico, dado que cada individuo tiene una probabilidad igual de ser seleccionado para formar parte de la muestra. (Valderrama, 2015).

$$n = \frac{Z^2PQN}{E^2(N - 1) + Z^2PQ}$$

En donde:

N = tamaño de la población

n = tamaño de la muestra

Z = confianza (1,96)

E = error (0,05)

P = ocurrencia (0,5)

Q = no ocurrencia (0,5)

3.3.3 Muestreo:

Es de tipo estratificado, pues la población se presenta agrupada por años académicos por lo que se obtiene muestra representativa para cada año académico completando la muestra total, según Valderrama (2015) este muestreo es por considerar que cada uno de los estratos pueden presentar diferentes características, pero dentro de un estrato presentar comunes características.

Para determinar el tamaño de la muestra correspondiente a cada subgrupo, se empleó el enfoque propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Este método implica multiplicar el número total de individuos o población en cada subgrupo por un factor Fh, fracción constante = $n/N = 167/294 = 0,5680272109$.

Tabla 3*Distribución de la muestra*

	Población	^a Fh	Muestra
2º año académico	93	0.57	53
3º año académico	76	0.57	43
4º año académico	125	0.57	71
Total	294		167

^aFh= 0,51955307.

Nota: Elaboración propia según Fh, factor de conversión dado en Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.181).

3.3.4 Unidad de análisis: Posterior a determinar la cantidad de sujetos para cada estrato, según Sánchez y Reyes (2015) la elección de estas unidades de análisis puede ser de manera aleatoria o sistemática. Se consideró la elección de unidades de análisis por método aleatorio donde se tiene un listado numérico de la población y donde el azar es el procedimiento que determina quienes serán dichas unidades de análisis.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este estudio, se emplea la técnica de la encuesta, la cual facilita la recolección de datos a partir de fuentes primarias mediante el uso de instrumentos (Valderrama, 2015). Además, según Sánchez y Reyes (2015), esta técnica puede considerarse "indirecta" dado que la información no se obtiene mediante interacciones cara a cara con los sujetos investigados.

Para ambas variables se utilizó un instrumento de tipo "Escalas" Likert. Sánchez y Reyes (2015) definen este tipo de instrumento como una herramienta para medir actitudes, codificando las respuestas en una escala de 5 opciones, desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". Hernández et al. (2014) señalan que la escala Likert admite variaciones en la cantidad de opciones de respuesta, pudiendo ser más o menos de 5. En este estudio, se utilizaron escalas de 4 y 7 opciones para cada variable, según el grado de discriminación de los encuestados, determinado principalmente por su nivel educativo.

Asimismo, Hernández et al. (2014) mencionan que las opciones de respuesta pueden expresarse de diferentes maneras, como por ejemplo "casi siempre" en lugar de "de acuerdo". Además, la codificación de las opciones de respuesta depende de la dirección de la actitud, formulada en preposición positiva o negativa, siendo la codificación de una inversa a la otra. En resumen, se utiliza la técnica indirecta de encuesta con instrumentos escalas Likert por cada variable.

Instrumentos

Escala auto informe de actitudes y valores. ADCA-1: Creada por García Pérez y Magaz Lago en España como "autoinforme sobre la conducta asertiva" (1992), pero el nombre cambio en 2003 por sus propios autores debido a que este instrumento no mide comunicación asertiva propiamente en sí, sino la actitud o predisposición a interactuar (comunicarse) "...con un sistema de cogniciones ..." (García y Magaz, 2011, p.14).

En 2003 mostraron la versión actualizada con el nombre de test ADCAS que incluye 3 versiones del instrumento según su población objetivo, para padres, para profesores y la versión utilizada en este estudio, para población en general a partir de los 12 años (Samanez y Alva, 2016).

ADCA-1 en este estudio está dirigido a estudiantes universitarios, utilizado debido a que es el instrumento más investigado y usado en diferentes países (Pain, 2008), sus autores realizaron pruebas psicométricas en España con 6800 personas entre 12 y 50 años de muestra total, de ambos sexos, en su mayoría del contexto urbano 80% y diferentes niveles socioeconómicos (García y Magaz, 2011).

Estudios psicométricos de la Versión original: versión ADCA-1 del 2003, aplicado en forma colectiva o individual, para población en general, consta de dos sub-escalas, los estudios psicométricos muestran según García y Magaz (2011):

Ficha Técnica ADCA-1 "Auto-informe de actitudes y valores en las interacciones sociales" (adaptado en Lima Perú por Oscar Pain Lecaros, 2008), con

procesamiento manual para versión adaptada en Perú de la versión original con programa Tipisoft, elaborada en base a población española. (Anexo 3)

El software Tipisoft elaborado en base a población general española brinda directamente el estilo cognitivo, por ejemplo con la combinación de los percentiles auto y hetero-asertividad pertenecientes del 50 al 100% califican como Asertivos a partir de “*asertivo moderado*”, “*asertivo propiamente dicho*” y “*asertivo alto*”, como se evidencia las combinaciones de los menores de 50% en auto y hetero-asertividad pueden catalogarse como “*asertivo bajo*”, pero para fines de diagnóstico psicológico personal, es necesario nombrarlos con la denominación de uno de los otros estilos que predomina en cada sujeto como, agresivo, pasivo, agresivo-pasivo, y no con la denominación asertivo bajo, de esta manera lo califica el software.

Por tanto, para el presente estudio en población peruana sin fines de diagnóstico psicológico personal, sino evaluación de toda la muestra sin dejar de considerar a todos asertivos en diferentes niveles, se realizó el procesamiento manual con baremos tipo rangos y no percentiles, estando dichos sujetos de otros estilos de interacción ahora dentro del “rango asertivo bajo”, estableciéndose tres rangos generales, “asertivo bajo”, “asertivo medio”, “asertivo alto” y así poder correlacionar con los rangos de la segunda variable, engagement académico, objetivo final de la presente.

Escala de Engagement en el contexto académico. UWES-S17: Llamada “Escala de bienestar académico” para evitar sugerir o inducir en las respuestas la relación directa con engagement (Schaufeli y Bakker, 2009), creada por Schaufeli y Bakker de la universidad de Utrecht Holanda, en 2001 primero como UWES - Utrecht Work Engagement Scala (p.6). Posteriormente en 2003, sus propios autores crearon una versión para medir engagement en contexto académico de 17 ítems al parafrasear algunos de ellos cambiando trabajo por estudio como: “Cuando estoy haciendo mi trabajo como estudiante me siento...” en lugar de “En mi trabajo me siento...” (p.21).

Ficha Técnica: “UWES-S17” - “Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes”, o llamada en español: “Escala de Bienestar en el contexto

académico” (Schaufeli y Bakker, 2003) (Anexo 4). Con respecto al segundo instrumento, Pain (2008) reportó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.799 para auto asertividad y 0.821 para hetero-asertividad en el análisis de consistencia interna del instrumento. Estos valores indican una marcada y muy alta confiabilidad, según los criterios de Valderrama (2015).

Estudios psicométricos de la Versión original: Los autores realizaron pruebas psicométricas con una muestra total de la universidad de Utrecht de 527 universitarios, siendo 88% mujeres, entre los 18 y 49 años.

Validez

Para la presente investigación ambos instrumentos fueron revalidados su contenido por medio de criterio de jueces expertos, dichos jueces valoraron tras una exhaustiva revisión en pertinencia, relevancia y claridad que cuentan ambos instrumentos para el recojo de datos en la muestra del presente estudio.

Para Valderrama (2015) el juicio de expertos valora la pertinencia de los indicadores e ítems pudiendo corregir los diseños de los instrumentos, debiendo atender si está correctamente formulada la matriz de consistencia, objetivos e hipótesis emitiendo una opinión sobre cada pregunta, utilizando los espacios de comentarios y/o escala de valoración.

Validez del instrumento Comunicación asertiva para este estudio. Ver anexo 5.

Validez del instrumento Engagement académico para este estudio. Ver anexo 5.

Para el instrumento UWES-S17 escala de actitudes para medir engagement académico, por tener la revisión de 5 expertos se aplicó la prueba V de Aiken (anexo 6). Se aprecia que los cinco jueces expertos consultados coinciden en manifestar su acuerdo con respecto a las preguntas que se formulan en la escala UWES-S17, alcanzando un coeficiente V de Aiken de 100 %, lo que indica que este instrumento reúne evidencias de validez de contenido. Los resultados de la prueba piloto sirven para llevar a cabo al análisis de la confiabilidad del instrumento de medición, es llevada a cabo en una muestra pequeña, Para Valderrama (2015) considera para una muestra a partir de 200 unidades de análisis es necesario 30 sujetos para la muestra piloto (15% de la

muestra). Para la presente investigación con $n=167$ el 15% es 25, por tanto, para mayor objetividad se tomó como muestra piloto a 30 sujetos.

Con respecto al contenido; consideramos los criterio de 6 expertos para dar una clara evidencia del dominio de tema que muestran los ítems del constructo que representan; también cuenta con validez discriminante debido a que los resultados del instrumento para puntuaciones extremas mostraron concordancia hasta en 80% con el criterio de evaluaciones particulares de los psicólogos; también muestra moderada correlación Pearson con otras escalas de asertividad como la de Rathus , Gambrill-Richey, AIHA (García y Magaz, 2011). Para el segundo instrumento, según Pain (2008), fue dada de acuerdo al estudio de Pain (2008) a través de juicio de 10 expertos, con la opinión de 5 psicólogos y 5 educadores se permitieron llegar al cambio lingüístico de determinadas palabras en 13 ítems del total de 35 ítems, 6 de 20 ítems para auto-asertividad y 7 de 15 ítems para hetero-asertividad, sin cambiar el contexto semántico (Anexo 7). Para la variable Engagement los análisis factorial confirmatorios muestran que el modelo de trifactorial del UWES es superior a otros modelos y se ajusta a diversas muestras considerando sus autores que cuenta con validez transcultural, existen versiones en distintos idiomas (como el español) validadas en muestras de 23 estudios en 10 países europeos (Schaufeli y Bakker, 2003).

Confiabilidad

Dada por consistencia interna el valor 0.90 para el constructo auto-asertividad y 0.85 para hetero-asertividad; así como por consistencia temporal o Test- Retest con intervalo de 8 semanas a los mismos sujetos, obteniéndose un coeficiente de correlación test-retest en auto-asertividad: 0.87 ($p<0.001$), y en hetero-asertividad de 0.83 ($p<0.001$). También contribuye a dar consistencia al instrumento adecuadas correlaciones de cada elemento con el total de la escala expresada en adecuados índices de homogeneidad (García y Magaz, 2011). Mediante la consistencia interna alfa de Cronbach para la dimensión vigor de 0.63, para dedicación de 0.81 y para absorción de 0.72 (Schaufeli y Bakker, 2003) demostrando marcada, muy alta y marcada fiabilidad respectivamente para cada dimensión según Valderrama (2015).

Con respecto a la confiabilidad del instrumento por prueba piloto, se aplicó el estadístico Alfa de Cronbach en la muestra piloto por ser de escala ordinal ambos instrumentos. Una forma de demostrar la confiabilidad es el método de consistencia interna que consiste en repartir el instrumento en dos partes, llamado también método de mitades, para obtener un índice de correlación.

Para Valderrama (2015) toma la definición de Ruiz (2011) para consistencia interna que la considera como la correlación de los puntajes totales de la prueba con la distribución de cada reactivo y luego promediar dichos índices, este coeficiente tiene valores entre 0 y 1”.

De acuerdo con el análisis de confiabilidad mediante la consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, se revela que el instrumento destinado a medir la comunicación asertiva obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.85, lo que sugiere una fiabilidad muy alta. Por otro lado, en relación al instrumento diseñado para evaluar el compromiso académico, se observó un coeficiente de 0.71, indicando una fiabilidad significativa. En resumen, ambos instrumentos muestran ser confiables para su aplicación en la totalidad de la muestra estudiada.

3.5. Procedimiento

Para poder recoger los datos se buscó la autorización por parte de la dirección académica de la EAP de obstetricia de la UNMS para aplicar los instrumentos dentro del mencionado establecimiento, con dicho permiso se procedió a coordinar con cada delegada de cada año académico del 2º al 4º año para determinar el día y hora de la encuesta para cada año académico (Anexo 18), llegado el momento se brindó la información completa para su consentimiento informado sobre el objetivo de estudio y la participación estrictamente voluntaria y anónima, inmediatamente se les brindó el cuadernillo con la ficha sociodemográfica y los test validados y confiables de ambas variables.

3.6. Método de análisis de datos.

A partir de las encuestas realizadas sobre las dos variables en estudio, se recopiló información para el análisis de datos. El primer paso fue organizar los datos en un banco de datos en Excel, contabilizando el total de respuestas y las obtenidas para cada pregunta. Posteriormente, se vació la información en el programa estadístico SPSS v25, configurando las variables y dimensiones de acuerdo al estudio. Se calculó el Rho de Spearman para obtener resultados que permitieran su análisis e interpretación descriptiva. Los resultados se presentan en tablas cruzadas, gráficos y tablas simples. Esta información permitirá determinar la validez de las hipótesis planteadas.

Tras la recopilación de datos obtenidos, se ingresaron en la base de datos para ser examinado estadísticamente utilizando el programa SPSS 22. Inicialmente, se llevó a cabo un análisis descriptivo sobre los aspectos demográficos, así como de las variables. Posteriormente, como parte del análisis psicométrico, se procedió a examinar la distribución de los datos en cada variable mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$). Esta prueba permitió identificar que ambas variables presentaban una distribución no normal. Por consiguiente, se llevó a cabo el análisis no paramétrico para investigar la correlación entre ambas variables ordinales. Para este propósito, se aplicó la prueba estadística Rho-Spearman, cuya interpretación se basó en la tabla adjunta en el Anexo 11.

3.7. Aspectos éticos.

Los datos se recopilaron de manera neutral, sin influir en las respuestas de los estudiantes universitarios. La información se procesó tal cual se recopiló, sin manipulación ni cambios. Se aplicaron los instrumentos en la muestra luego de obtener la autorización de la dirección de la EAP de Obstetricia de la UNMSM y de coordinar con los docentes y delegados de cada año académico. Es necesario destacar que los instrumentos para las dos variables fueron anónimos.

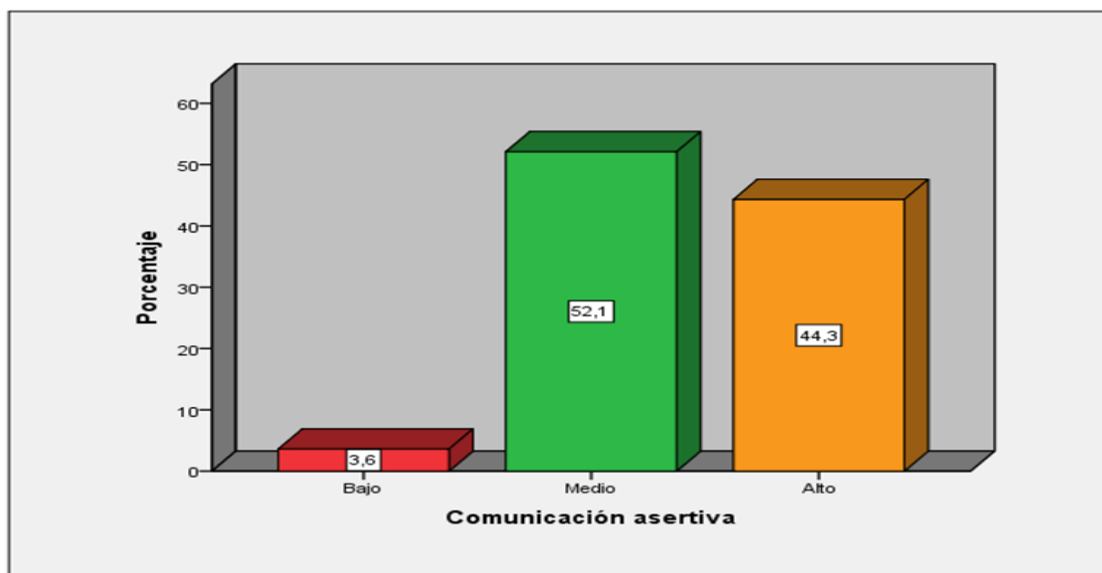
IV. RESULTADOS

Análisis descriptivo de los resultados

Distribución de la variable Comunicación Asertiva en estudiantes universitarios de obstetricia.

Figura 5

Distribución de la variable Comunicación asertiva.

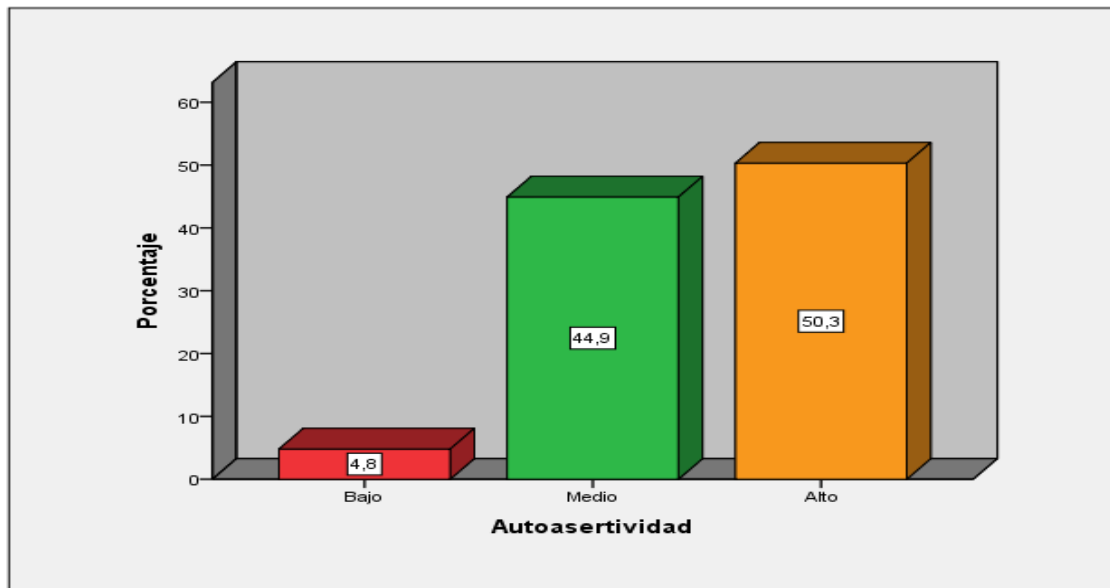


Nota: SPSS v25.

La figura 5, nos muestra que más de la mitad de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM (52.1%) se encuentran en un punto intermedio en cuanto a su capacidad de comunicación asertiva. Un porcentaje considerable (44.3%) destaca por tener un alto nivel de asertividad en su comunicación.

Figura 6

Distribución de la dimensión Auto-asertividad

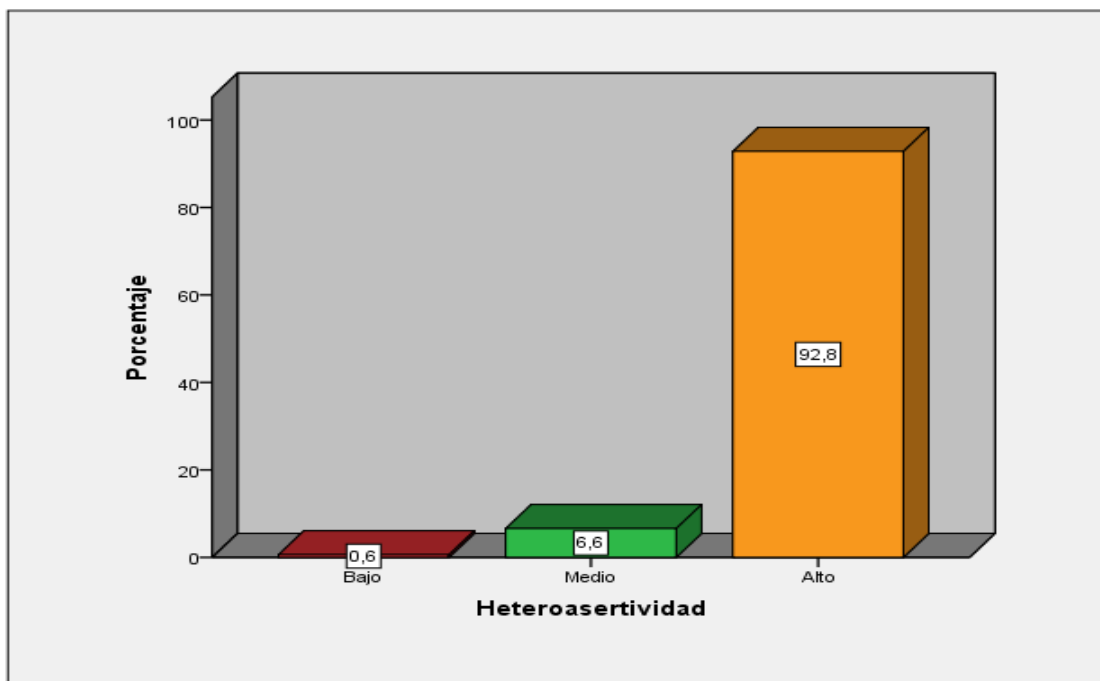


Nota: SPSS V25.

La Figura 6 revela que más de la mitad de los participantes de obstetricia de la UNMSM encuestados (50,3%) poseen un alto nivel de autoasertividad. Un porcentaje considerable (44,9%) se ubica en un nivel medio, mientras que solo un pequeño grupo (4,8%) presenta un nivel bajo en esta dimensión.

Figura 7

Distribución de la dimensión Hetero-asertividad.

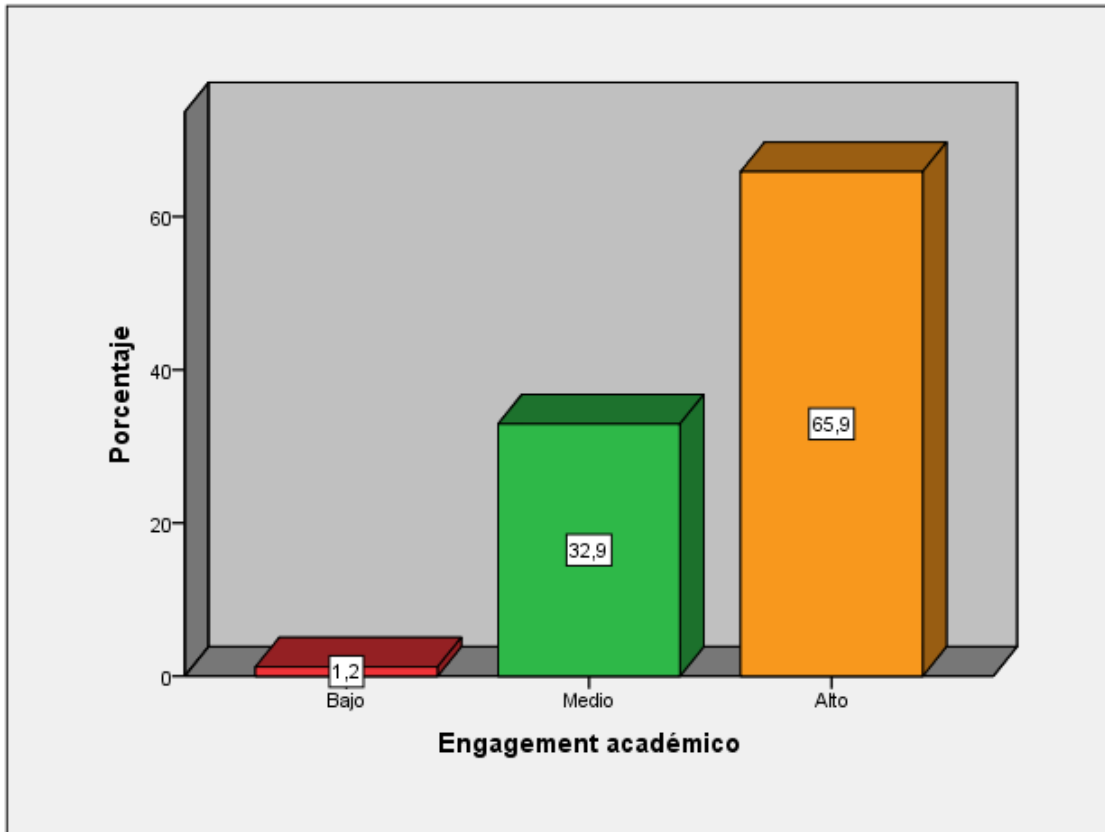


Nota: SPSS V25.

La Figura 7 nos muestra que la mayoría de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM (92.8%) son altamente hetero-asertivos. Un pequeño grupo (6.6%) tiene un nivel medio de hetero-asertividad, y solo un porcentaje muy bajo (0.6%) tiene un nivel bajo.

Figura 8

Distribución de la variable Engagement académico.

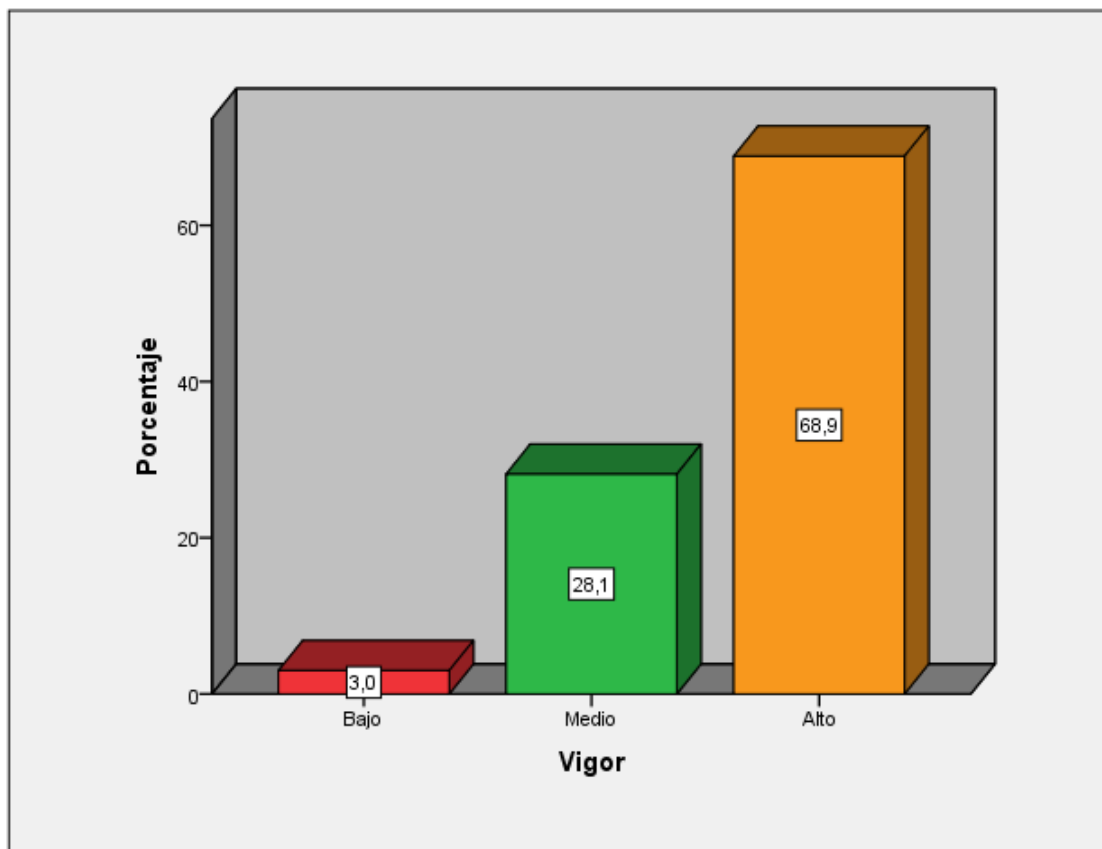


Nota: SPSS v25.

En la Figura 8, se aprecia que la mayoría de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM entrevistados (65.9%) consideran que el nivel de engagement académico es alto. Un porcentaje considerable (32.9%) lo considera medio, mientras que solo un pequeño grupo (1.2%) lo considera bajo.

Figura 9

Distribución de la dimensión Vigor.

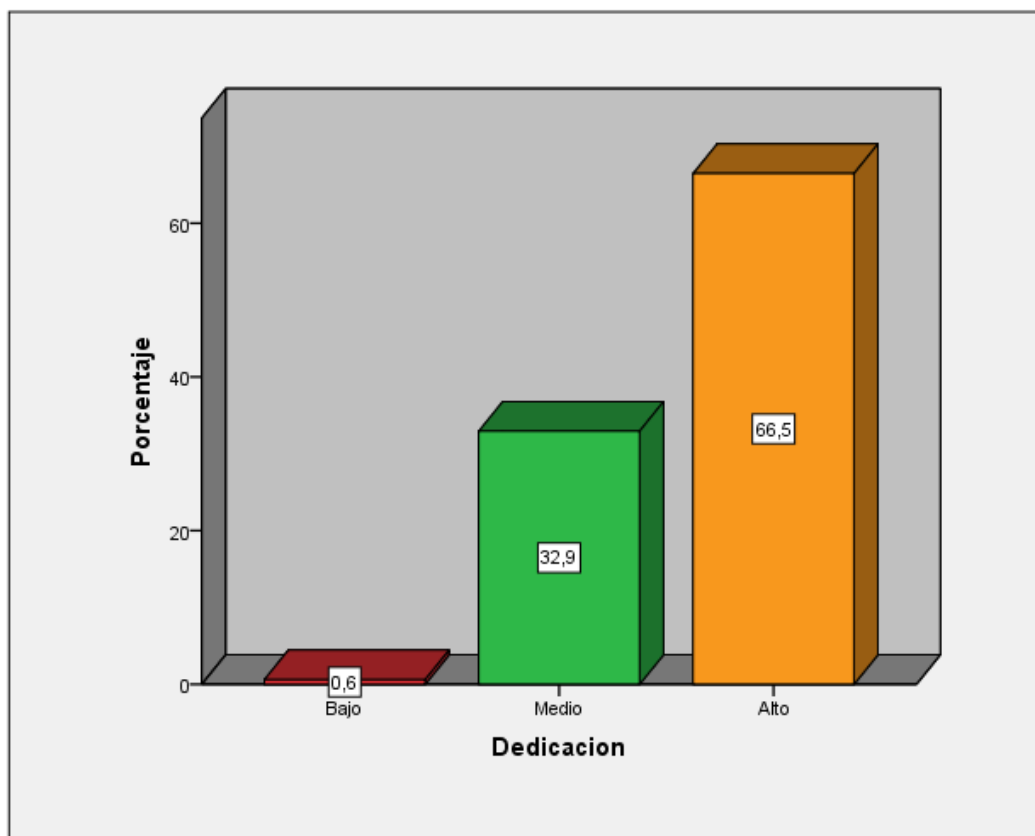


Nota: SPSS v25

En la figura 9, se observa la mayoría de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM, casi un 70%, consideran que el nivel de la dimensión vigor es alto. Un porcentaje considerable, alrededor del 28%, lo considera medio, mientras que solo un 3% lo considera bajo. En resumen, la mayoría de los estudiantes perciben un alto nivel de vigor en su formación.

Figura 10

Distribución de la dimensión Dedicación.



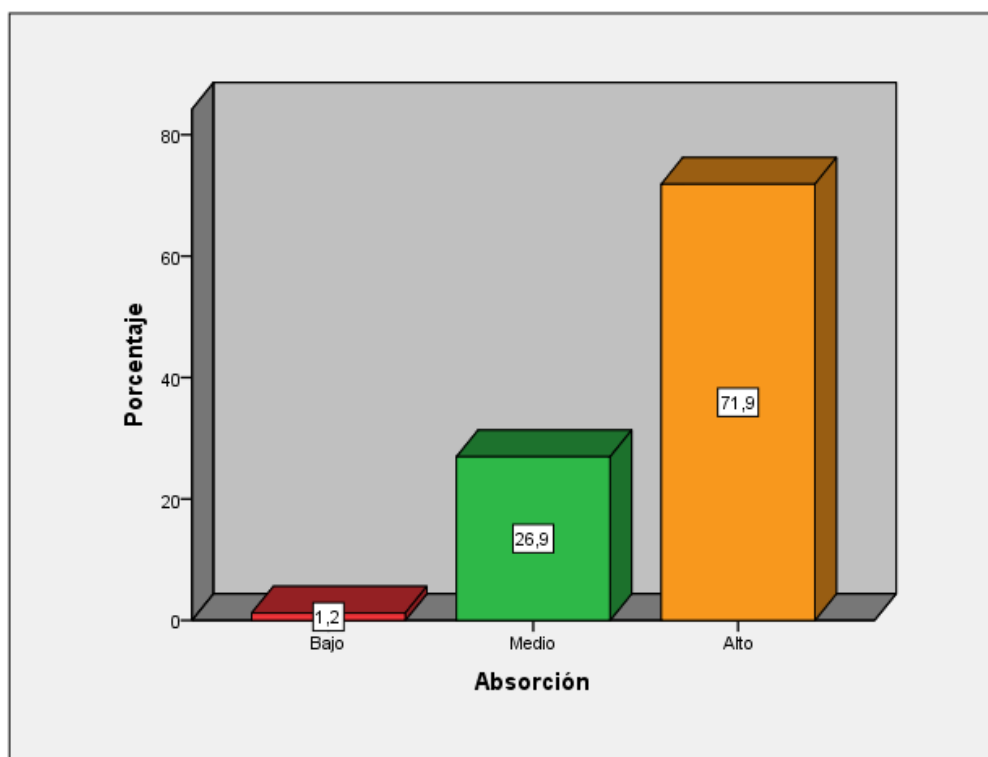
Nota: SPSS V25.

De la figura 10, se deduce que la mayoría de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM (66.5%) consideran que la dimensión "dedicación" en su carrera es alta. Un porcentaje considerable (32.9%) la percibe como media, mientras que solo un pequeño grupo (0.6%) la considera baja. En otras palabras, la mayoría de los estudiantes encuestados tienen una percepción positiva del nivel de dedicación que se exige en la carrera de obstetricia en la UNMSM. Sin embargo, hay un porcentaje significativo que considera que la dedicación es media y un pequeño grupo que la considera baja.

Descripción de los niveles de dimensión “Absorción”

Figura 11

Distribución de la dimensión Absorción.



Nota: SPSS V25.

En la Figura 11, se observa que la mayoría de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM (71.9%) opinan que el programa de estudios les permite absorber mucha información y habilidades nuevas. Por otro lado, un cuarto de los estudiantes (26.9%) cree que la absorción es regular, mientras que solo un pequeño porcentaje (1.2%) la considera baja. Esto indica que la mayoría de los estudiantes están satisfechos con la capacidad del programa para brindarles nuevas herramientas y conocimientos.

Tablas cruzadas entre variables y dimensiones

Tabla 4

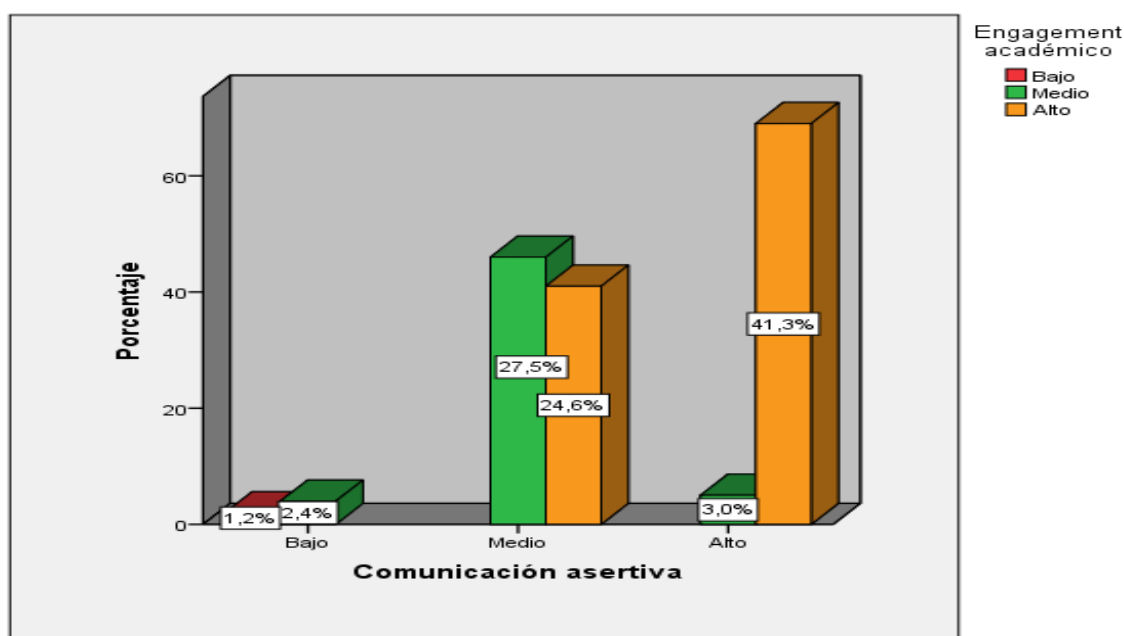
Distribución de la Comunicación asertiva y Engagement académico

Comunicación asertiva	Engagement académico			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	2 1.2%	4 2.4%	0 0.0%	6 3.6%
Medio	0 0.0%	46 27.5%	41 24.6%	87 52.1%
Alto	0 0.0%	5 3.0%	69 41.3%	74 44.3%
Total	2 1.2%	55 32.9%	110 65.9%	167 100.0%

Nota: SPSS v25.

Figura 12

Distribución de la Comunicación asertiva y el Engagement académico.



Nota: SPSS v25.

El análisis de la Tabla 7 y la Figura 12 revela que una gran parte de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM encuestados (41,3%) poseen un alto nivel tanto en comunicación asertiva como en engagement académico. Sin embargo, un porcentaje considerable (27,5%) se ubica en un nivel medio en

ambas dimensiones. En otras palabras, casi la mitad de los estudiantes encuestados muestran una notable capacidad para comunicarse de manera asertiva y un alto grado de compromiso con su formación académica. No obstante, un grupo importante aún se encuentra en un punto intermedio en estas áreas.

Tabla 5

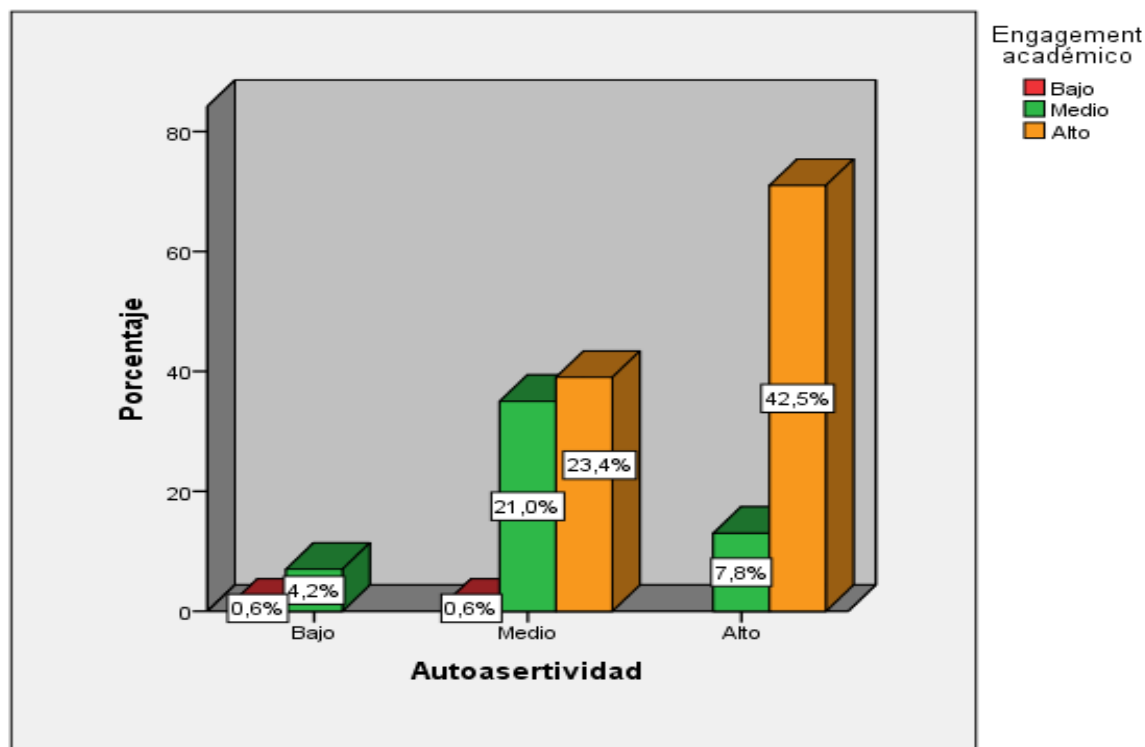
Distribución de la dimensión Auto-asertividad y Engagement académico

Auto-asertividad	Engagement académico			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	1 0.6%	7 4.2%	0 0.0%	8 4.8%
Medio	1 0.6%	35 21.0%	39 23.4%	75 44.9%
Alto	0 0.0%	13 7.8%	71 42.5%	84 50.3%
Total	2 1.2%	55 32.9%	110 65.9%	167 100.0%

Nota: SPSS v25.

Figura 13

Distribución de la dimensión Auto-asertividad y Engagement académico.

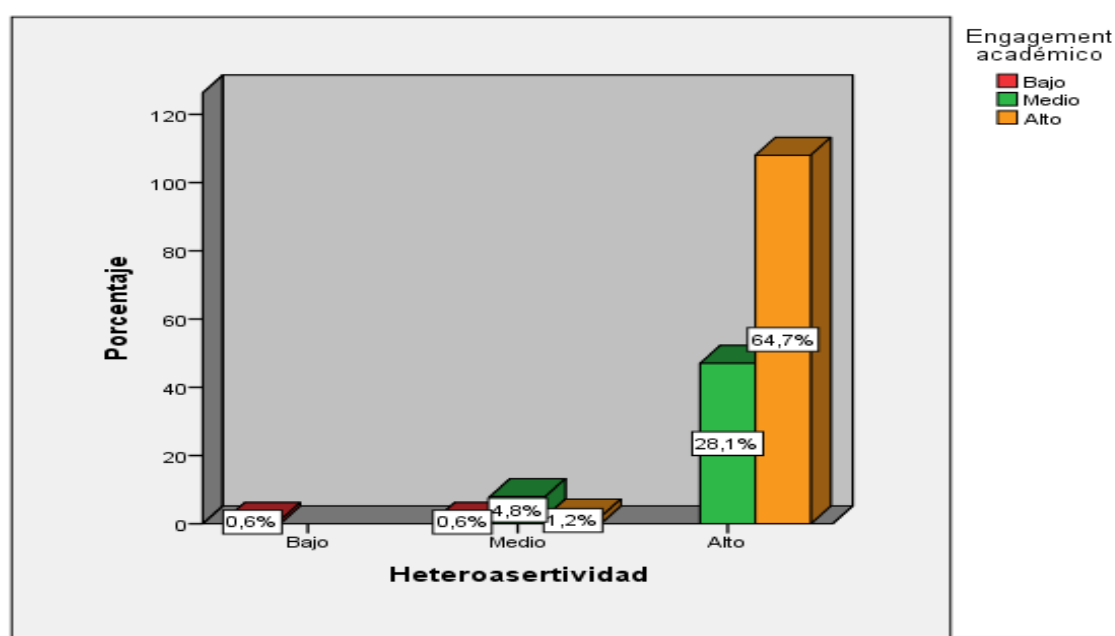


Nota: SPSS v25.

Según el análisis de la Tabla 8 y la Figura 13, casi la mitad (42.5%) de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM entrevistados creen que son muy asertivos y también están muy comprometidos con sus estudios. Un poco más de una quinta parte (23.4%) de los estudiantes dicen que son un poco asertivos, pero están muy comprometidos con sus estudios. Es decir, la mayoría de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM encuestados tienen altos niveles de asertividad y engagement académico, mientras que, un pequeño porcentaje de estudiantes tiene un nivel medio de asertividad, pero un alto nivel de engagement académico.

Tabla 6*Distribución de la dimensión Hetero-asertividad y Engagement académico*

Hetero-asertividad	Engagement académico			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	1 0.6%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.6%
Medio	1 0.6%	8 4.8%	2 1.2%	11 6.6%
Alto	0 0.0%	47 28.1%	108 64.7%	155 92.8%
Total	2 1.2%	55 32.9%	110 65.9%	167 100.0%

*Nota: SPSS v25.***Figura 14***Distribución de la dimensión Hetero-asertividad y Engagement académico.**Nota: SPSS v25.*

De acuerdo a la Tabla 9 y la Figura 14, casi dos tercios (64.7%) de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM entrevistados manifestaron un alto nivel de asertividad con los demás y también un alto nivel de compromiso académico. Un poco más de una cuarta parte (28.1%) de los estudiantes indicaron tener un alto nivel de asertividad con los demás, pero un nivel medio de compromiso académico. Es decir, la mayoría de los estudiantes de obstetricia de la UNMSM

encuestados tienen altos niveles de asertividad con los demás y de engagement académico, por otro lado, un porcentaje considerable de estudiantes tiene un alto nivel de asertividad con los demás, pero un nivel medio de engagement académico.

Análisis inferencial de los resultados.

Prueba de Normalidad.

Con un tamaño de muestra igual o mayor a 50, se llevó a cabo el examen de Kolmogórov-Smirnov para verificar si los datos de las variables en análisis siguen una distribución normal. Si el valor p resultante es inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha=0.05$), se concluye que la distribución no es normal. Por el contrario, si el valor p es igual o mayor que $\alpha=0.05$, se considera que la distribución es normal.

Tabla 7

Prueba de normalidad

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Comunicación asertiva	0,323	167	0
Engagement académico	0,417	167	0

Nota: SPSS v25

Ho: La distribución de la variable comunicación asertiva proviene de una distribución normal.

H1: La distribución de la variable comunicación asertiva no proviene de una distribución normal.

Como $p=0.000 < 0.05$ rechazamos la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. La variable comunicación asertiva presenta una distribución no normal.

Ho: La distribución de la variable engagement académico proviene de una distribución normal.

H1: La distribución de la variable engagement académico no proviene de una distribución normal.

Como $p=0.000 < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. La variable engagement académico presenta una distribución no normal. Como las variables del estudio no se ajustan a una distribución normal, se utilizarán pruebas no paramétricas. En particular, se aplicará la prueba de correlación Rho de Spearman para determinar si existe una relación entre las dos variables ordinales

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

Ho: No existe relación directa y significativa entre la comunicación asertiva y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la comunicación asertiva y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ y **Estadístico:** Rho de Spearman.

Tabla 8

Prueba de correlación de Comunicación asertiva y el Engagement académico.

			Comunicación asertiva	Engagement académico
Rho de Spearman	Comunicación asertiva	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1	,615*
		N	167	167
	Engagement académico	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,615**	1
		N	167	167

Nota: SPSS v25.

Los resultados del análisis estadístico en la Tabla 11 revelan una conexión positiva y significativa entre la comunicación asertiva y el engagement académico en los estudiantes de Obstetricia de la UNMSM: Un coeficiente de correlación de 0,615 indica una correlación fuerte entre las variables. El valor de p de 0,000 es menor que 0,01, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. En conclusión, con un 99% de confiabilidad y un margen de error del 1%, podemos afirmar que existe una relación positiva y significativa entre la comunicación asertiva y el engagement académico en esta población de estudiantes. Es decir, los estudiantes de obstetricia que son más asertivos en su comunicación tienden a tener un mayor compromiso con sus estudios. Esta relación es fuerte y estadísticamente significativa.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Ho: No existe relación directa y significativa entre auto-asertividad y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Ha: Existe relación directa y significativa entre auto-asertividad y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ y Estadístico: Rho de Spearman

Tabla 9

Prueba de correlación de Auto-asertividad y Engagement académico.

			Auto- asertividad	Engagement académico
Rho de Spearman	Auto-asertividad	Coeficiente de correlación	1	,542**
		Sig. (bilateral)	.	0
		N	167	167
	Engagement académico	Coeficiente de correlación	,542**	1
		Sig. (bilateral)	0	.
		N	167	167

Nota: SPSS v25.

La Tabla 12 muestra que existe una conexión positiva y significativa entre la autoasertividad y el engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM: El coeficiente de correlación de 0,542 indica una correlación moderada entre las variables. El valor de p de 0,000 es inferior a 0,01, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. En conclusión, con un 99% de confiabilidad y un margen de error del 1%, podemos afirmar que existe una relación positiva y significativa entre la autoasertividad y el engagement académico en este grupo de estudiantes.

Finalmente. los estudiantes de obstetricia que son más autoasertivos tienden a tener un mayor compromiso con sus estudios. Esta relación es moderada, pero estadísticamente significativa.

Hipótesis específica 2

Ho: No existe relación directa y significativa entre la hetero-asertividad y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la hetero-asertividad y engagement académico en los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ y Estadístico: Rho de Spearman.

Tabla 10

Prueba de correlación de Hetero-asertividad y Engagement académico.

			Hetero-asertividad	Engagement académico
Rho de Spearman	Hetero-asertividad	Coeficiente de correlación	1	,547**
		Sig. (bilateral)	.	0
		N	167	167
Engagement académico	Engagement académico	Coeficiente de correlación	,547**	1
		Sig. (bilateral)	0	.
		N	167	167

Nota: SPSS v25.

La Tabla 13 indica que existe una relación positiva y significativa entre la heteroasertividad y el engagement académico en los estudiantes de Obstetricia de la UNMSM: El coeficiente de correlación de 0,547 indica una correlación moderada entre las variables. El valor de p de 0,000 es menor que 0,01, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. En conclusión, con un 99% de confiabilidad y un margen de error del 1%, podemos afirmar que existe una relación positiva y significativa entre la heteroasertividad y el engagement académico en este grupo de estudiantes.

En otras palabras, los estudiantes de obstetricia que son más heteroasertivos (asertivos con los demás) tienden a tener un mayor compromiso con sus estudios. Esta relación es moderada pero estadísticamente significativa.

V. DISCUSIÓN.

Luego de analizar y procesar la información, se determinó que la comunicación asertiva se relaciona positivamente con el engagement académico en estudiantes de obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima durante el año 2019. Esta relación presenta un alto nivel de correlación, con un Rho de Spearman de 0.615 y un valor p de 0.000 ($p < 0.05$). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, la cual establece que existe una relación significativa directa entre la comunicación asertiva y el engagement académico en los estudiantes universitarios mencionados.

El objetivo de esta investigación se realizó bajo la premisa de teóricos como Schaufeli y Bakker (2003) que define engagement como un estado motivacional favorable y persistente para con sus estudios o estados cognitivos mentales positivos propios de cada estudiante, expresados en vigor dedicación absorción académicos, que aumentan en un ambiente de armonía según lo señalado por Oporto (2017) psicóloga y educadora con experiencia, quien toma la definición de Salanova y cols.(2003) al considerar a engagement académico como indicador de bienestar dentro de la escuela o la universidad, esto se toma en cuenta para la generación de organizaciones académicas saludables ,

Los resultados del presente estudio coinciden con investigaciones previas, como la realizada por Davey (2016) con una muestra de 338 estudiantes de Lima que trabajan en institutos y universidades. En este estudio, se utilizó el cuestionario UWES-17 (que evalúa vigor, dedicación y absorción como componentes del engagement) y la escala de Felicidad de Lima. Se encontró una correlación significativa ($r = 0,349$) entre la felicidad (con dimensiones como ausencia de sufrimiento profundo y alegría de vivir) y el engagement en estudiantes del nivel educativo superior que trabajan.

Los resultados para la hipótesis general son comparados con los de Oporto (2017) en sus tesis doctoral, Compromiso académico en estudiantes de secundaria y bachillerato, influencia de factores psicológicos, Barcelona; refiere que engagement académico aumentaría si dejan de lado la comparación con sus compañeros, si hay apoyo social u otros factores facilitadores; y como factores

obstaculizadores para engagement académico cuando perciben contingencias entre sus comportamientos, es decir, ambiente que los rodea sea no óptimo (amotivación) para su bienestar académico. Concluye que la percepción del ambiente académico como fuente de estrés y la presencia de problemas sociales con sus compañeros, profesores o padres decrementa el compromiso académico y los alumnos no pueden responder a las exigencias académicas, estos resultados guardan relación con los resultados de este estudio permitiendo corroborar la correspondencia positiva entre comunicación asertiva y engagement académico.

Los resultados del presente estudio, al igual que los de Oporto (2017), contrastan con los de la tesis magistral de Vélez (2017). En dicha tesis, se buscaba relacionar la comunicación asertiva con el dominio educacional de la competencia de gestión del cuidado en estudiantes universitarios de enfermería en Lima. Es importante mencionar que la competencia de gestión del cuidado forma parte de la currícula universitaria en carreras de salud y que el engagement académico es un factor predictivo del rendimiento académico.

Vélez (2017) obtuvo un resultado de $r = 0,307$ con un valor de $p = 0,112$ ($p > 0,05$), lo que indica que no existe relación entre la comunicación asertiva y el dominio educacional de la competencia de gestión del cuidado. Estos resultados no coinciden con los de la hipótesis general del presente estudio ni con los de Oporto (2017). Esta discrepancia puede explicarse por el tipo de muestreo utilizado por Vélez (2017), que fue un muestreo no probabilístico intencional con una muestra pequeña de 28 estudiantes. Por lo tanto, no es posible generalizar los datos a la población en general.

La hipótesis 1 se confirma al observar una relación significativa entre la dimensión auto-asertividad y el engagement académico en estudiantes de obstetricia de la UNMSM en el año 2019. Se establece que existe una relación directa y significativa entre ambas variables, de modo que, a mayor auto-asertividad, mayor será el engagement académico. Esta relación se corrobora con el análisis de coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0.542, lo que indica una correlación moderada. El nivel de significancia bilateral de $p = 0.000$ indica que la relación es altamente significativa. Adicionalmente, los resultados

descriptivos de la dimensión auto-asertividad y el engagement académico se relacionan en un nivel alto de 42.5% en ambos. En resumen, la auto-asertividad se presenta como un factor importante que contribuye al engagement académico en estudiantes de obstetricia.

Cabe recordar que, auto-asertividad según García y Magaz (2011) es definida como comportamiento en la interacción social (comunicación) basado en actitudes favorables al respeto de los propios valores o deseos, actitud positiva hacia sí mismo, reflejado en sus fortalezas para defenderse adecuadamente de eventos no deseables, crea una situación propicia para desarrollar una personalidad significativamente saludable.

Los resultados de la hipótesis específica que relaciona la auto-asertividad con el engagement académico, entendido como un estado de bienestar personal o estado cognitivo de disposición positiva, coinciden con los encontrados por López (2013) en su tesis "Asertividad, Estado emocional y Adaptación en adolescentes". En dicha tesis, se encontró una relación negativa significativa entre la auto-asertividad y la ansiedad (-0,342), así como con el estrés (-0,423). López considera estas últimas variables como dimensiones del estado personal o emocional del estudiante. Estos hallazgos son compatibles con los resultados del presente estudio, lo que sugiere que la auto-asertividad juega un papel importante en el bienestar personal y la disposición positiva de los estudiantes, lo que a su vez se relaciona con un mayor engagement académico.

Sánchez (2017) encontró una relación positiva muy alta y significativa entre la dimensión auto-asertividad y el compromiso organizacional (Rho Spearman de 0.819) en el personal de salud de un centro de salud materno infantil en Lima. Este estudio también encontró una correlación muy alta (0,933) en general entre las variables asertividad y compromiso organizacional. Es importante mencionar que el concepto de engagement académico surgió al considerar el estudio como un trabajo (Schaufeli y Bakker, 2003). Por lo tanto, podemos comparar los resultados de Sánchez (2017) con los del presente estudio, considerando a los estudiantes como sujetos que "laboran" en su proceso de aprendizaje y que se están formando como personal de salud. Esta comparación permite afirmar que la

auto-asertividad también juega un papel importante en el engagement académico de los estudiantes de obstetricia.

Al contrastar con los resultados de Oporto(2017) en su tesis sobre compromiso académico y factores psicológicos en estudiantes, quien concluye que puntuaciones altas de conducta agresiva se presentan con niveles adecuados de engagement (p.253), cabe mencionar que en la conducta agresiva según García y Magaz (2011) predomina auto-asertividad en desmedro de la hetero-asertividad, por lo que los hallazgos sobre la relación entre auto-asertividad y engagement académico guardan relación con este antecedente.

A su vez en el estudio antecedente de Almeida (2014), la personalidad y su implicancia en la forma cómo los estudiantes universitarios de psicología en Ecuador se comunican, demuestran que las dimensiones de personalidad mantiene correlaciones moderadas significativas con el estilo de comunicación asertivo (r Pearson 0,342) y plantea el aprendizaje colaborativo para optimizar el clima del aula, dichas conclusiones corroboran los resultados de este estudio (ρ 0,542 entre auto-asertividad y engagement académico) donde también se concluye que el clima de aula óptimo al cual aporta la auto-asertividad es necesario para aumentar los niveles de engagement académico.

Según la revisión bibliográfica, adecuados niveles de auto-asertividad (respeto a los valores de uno mismo) en general se relacionan con una autoestima alta y con liderazgo (Ames, 2009; Costa, Passos, Belem, Contreira y Vieira, 2016); sin embargo bajo el mismo enfoque si esta auto-asertividad es en desmedro de la hetero-asertividad (respeto a los valores de los otros) se manifiesta un estilo agresivo, relacionada con disminución de la autoeficacia según Khademi y Mehrabi (2015). La presente investigación encontró niveles altos para ambas dimensiones auto-asertividad (50.3%) y hetero-asertividad (92.8%) por tanto sin desmedro de ninguna, y correlación alta (0,542) entre auto-asertividad y engagement académico, resultados que al ser contrastados con la revisión bibliográfica, podríamos deducir que esta población presenta alto nivel de autoestima, liderazgo y autoeficacia, sin embargo ello puede ser planteado como hipótesis en futuras investigaciones.

La hipótesis 2 también se confirma al observar una relación significativa entre la dimensión hetero-asertividad y el engagement académico en estudiantes de obstetricia de la UNMSM en el año 2019. Se establece que existe una relación directa y significativa entre ambas variables, de modo que a mayor respeto por los valores de los demás, mayor será el engagement académico. Esta relación se corrobora con el análisis de coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0.542, lo que indica una correlación moderada. El nivel de significancia bilateral de $p = 0.000$ ($p < 0.05$) indica que la relación es altamente significativa. Es decir, la hetero-asertividad se presenta como un factor importante que contribuye al engagement académico en estudiantes de obstetricia.

El análisis descriptivo del presente estudio revela que la mayoría de los estudiantes (92.8%) respetan los derechos de los demás, incluso cuando no están de acuerdo con sus ideas. Esta habilidad social les permitirá establecer relaciones interpersonales adecuadas en el ámbito académico, tanto con sus compañeros, profesores y padres como, en su futuro profesional, con sus colegas, pacientes, familiares de estos y miembros del equipo multidisciplinario de salud. Sin embargo, esta habilidad solo se desarrolla si no va en detrimento de la auto-asertividad o del respeto a los propios valores, tal como lo afirman García y Magaz (2011). En nuestra muestra, un alto porcentaje de estudiantes (50.3%) también mostró un alto nivel de auto-asertividad.

Los resultados de la hipótesis específica de este estudio coinciden con los encontrados por López (2013) en su tesis "Asertividad, Estado emocional y Adaptación en adolescentes". En dicha tesis, se encontró una relación negativa significativa entre la hetero-asertividad y la ansiedad (-0,296), así como con el estrés (-0,329). Estas variables son consideradas por López como dimensiones del estado personal o emocional del estudiante. Estos hallazgos son compatibles con los del presente estudio, que encontró una relación positiva entre la hetero-asertividad y el engagement académico. Esta última variable se considera un estado de bienestar personal en el contexto académico. Por lo tanto, la hetero-asertividad parece jugar un papel importante en el bienestar personal y la disposición positiva de los estudiantes, lo que a su vez se relaciona con un mayor engagement académico.

Sánchez (2017) encontró una relación positiva moderada y significativa entre la hetero-asertividad y el compromiso organizacional (Rho Spearman = 0.664) en el personal de salud del centro de salud materno infantil en Lima. En sus resultados generales, también encontró una correlación muy alta (0.933) entre las variables asertividad y compromiso organizacional. Es importante recordar que la muestra del presente estudio está compuesta por estudiantes que se están formando como personal de salud. Estos estudiantes "laboran" en su proceso de aprendizaje, lo que permite comparar los hallazgos de ambos estudios. En resumen, los resultados de Sánchez (2017) son compatibles con los del presente estudio, lo que sugiere que la hetero-asertividad juega un papel importante en el compromiso organizacional, tanto en el personal de salud como en los estudiantes que se están formando en esta área.

La revisión bibliográfica en cuanto a la relación de estas variables en el contexto universitario nacional es muy escasa pero se encontraron artículos internacionales en contexto académico, como los de Camargo y Hederich (2007, p.7) quienes afirman que comunicación asertiva crea un clima de armonía que le permite al estudiante desarrollarse en lo social propiciándole una estabilidad emocional, el equilibrio psico-emocional de los estudiantes es mejorado con la asertividad grupal (Tavakoli, Lumley, Hijaz, Slavin-Spenny y Parris, 2009). Castanyer (2000) afirma que para sentirnos respetados y valorados durante una interacción social no depende del contexto, ambiente o del otro, sino de uno mismo al poseer esquemas mentales, actitudes o convicciones para responder y sentirse bien consigo mismo, lo cual concuerda con Gutiérrez, Tomás, Barrica, Romero (2017) quienes refieren que el clima académico no se considera al ambiente en sí mismo sino a las percepciones sobre las relaciones de sus miembros que influyen en sus comportamientos en la escuela, y en su aprendizaje (p24).

Lamm, Carter y Meléndez. (2014) concluyen que existe relación positiva entre la satisfacción del trabajo académico en equipo y su motivación intrínseca de estudiantes pregrado. Moon (2009) afirma que la asertividad permite alcanzar el éxito académico, al igual que Speed, Goldstein, Goldfried (2017), Lee (2018) y Heinonen refieren que la asertividad no hará desaparecer los desafíos pero el

estudiante se sentirá más seguro en su interacción social y los enfrentara de manera más adecuada, por tanto, se puede afirmar al igual que Pagaduan (2017) y Mahmoud, Hamid (2013) una relación positiva entre asertividad y logros académicos, lo cual guarda relación con lo encontrado en este informe de tesis.

A pesar de estas similitudes en los resultados de diferentes investigaciones, también se encontró un artículo internacional de Gonzáles et. al (2018) cuyos hallazgos difieren con nuestros resultados, pues este concluyó relación negativa, $r=-0,203$ $p<0,01$ aunque de baja magnitud entre asertividad y rendimiento académico, esto podría deberse al tipo de muestreo por conveniencia; pero también halló relación negativa moderada entre un subfactor de ansiedad y rendimiento académico, ello si asemeja con lo encontrado en esta tesis, relación positiva significativa entre comunicación asertiva y engagement académico por la interpretación de que a mayor rendimiento académico consecuencia de mayor engagement académico se relaciona con menores problemas de concentración o menores grados de ansiedad por inquietudes sociales consecuencia de una comunicación asertiva.

Se relacionan los resultados de la hipótesis general con los resultados del artículo científico internacional por Sitota (2018) quien asevera que existe relación con significancia positiva entre *asertividad y motivación del logro académico* en estudiantes, 145 hombres y 187 mujeres en Etiopia, para los cuales utilizaron instrumentos como el inventario de 24 ítems de motivación del logro académico (AAM) y escala de comportamiento asertivo de 30 ítems, también se concluyó que el sexo de los estudiantes no intervenía en la motivación de logro académico. Se puede afirmar que la significativa relación entre CA y EA en educandos universitarios de obstetricia en UNMSM, Lima, concuerdan con investigaciones internacionales.

Se concluye con esta discusión que el engagement académico y comunicación asertiva se perfilan como conceptos cuya riqueza teórica y aplicaciones prácticas son necesarias en el contexto pedagógico universitario, donde dicho engagement se materializa en mayores niveles si se encuentra en un ambiente de armonía producto de una comunicación asertiva de dichos

estudiantes universitarios. La comunicación asertiva tiene efecto positivo en el clima de aula y en su bienestar personal del estudiante universitario.

El presente estudio nos dota de focos de intervención para incrementar niveles de engagement académico universitario, predictor del rendimiento académico y protector del retraso, fracaso o deserción académica.

VI. CONCLUSIONES.

Primera: En lo que concierne a la finalidad general, se demostró que existe una relación entre la comunicación asertiva y engagement académico de los educandos de obstetricia en UNMSM, con un índice de correlación alta y positiva de 0,615. La significación fue Sig.=0,000, siendo inferior a 0,05 es significativa, a la vista de esto se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa.

Segunda: En lo que concierne al objetivo específico 1, se ha revelado que existe una relación entre la dimensión auto-asertividad de los educandos de obstetricia en la UNMSM y la variable de compromiso académico, con un índice de correlación de carácter positivo de 0,542, mostrando vinculación en correlación moderada y también significativa al resultar Sig.=0,000, inferior a 0,05, por ello se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.

Tercera: En lo que concierne al objetivo específico 2, se ha revelado que existe una relación entre la dimensión de hetero-asertividad y variable engagement académico en alumnos de obstetricia de la UNMSM, con un índice de correlación de 0,547, positivo, demuestra relación nivel moderado. La significación Sig.=0,000 al ser inferior a 0,05 apunta a que la vinculación es significativa, en vista de ello se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Motivar a los directivos en las instituciones educativas superiores a generar estrategias para optimizar la comunicación asertiva en sus estudiantes, tal vez cursos electivos a los universitarios, talleres y así aumenten el nivel de bienestar personal con sus estudios, sobre todo en las carreras de salud y educación que forman profesionales al servicio de otros, donde cuidar y transmitir información debe darse en un contexto de armonía para no afectar más el bienestar personal.

Segunda: Realizar investigaciones sobre la relación comunicación asertiva y engagement académico en población de universitarios mixta, ya que el presente estudio tuvo como población a estudiantes universitarios donde el 95% son mujeres, por ello la recomendación de buscar evidencia en otros estudios sobre la posibilidad de diferencias en la relación de las variables por influencia del género, así como también el estudio en docentes. con el fin de tener una perspectiva completa de los integrantes de la comunidad educativa superior.

Tercera: Realizar más investigación sobre la relación de las variables comunicación asertiva y engagement académico bajo la perspectiva de otros autores quienes utilizarían otros instrumentos que por estudios psicométricos tienen correlación con los instrumentos utilizados en esta investigación, ya que buscan medir las mismas variables, de esta forma se buscaría confirmar la correlación hallada en la presente; también estudiar la relación del engagement académico según asignaturas concretas ofrecería posiblemente medios de intervención más específicos.

REFERENCIAS

- Aguilar, G. y Oblitas, A. (2014). *Estrategias de Psicología Positiva para aprender a sentirse bien*. Revista Psicología del Bienestar y la Felicidad, Volumen 1. Bogotá: Biblomeia Editores. <http://bit.ly/2rmdCsN>
- Aguillón, A., Berrún, L., Peña, J. y Treviño, F. (2015). *El comportamiento humano en las organizaciones*. México: Editorial El Manual Moderno, ed.1.
- Alberti, R.; Emmons, M. (1974). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. Electronic Article in Psyccritiques. 16. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/232496056>
- Almeida, L. (2014). *La personalidad y su influencia en los estilos de comunicación en estudiantes y docentes de Psicología: Caso PUCESA*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador - S. Ambato. Ecuador. Recuperado de: <http://bit.do/eR5xN>
- Ames, D. (2009). *Pushing up to a point: Assertiveness and effectiveness in leadership and interpersonal dynamics*. Research in Organizational Behavior 29 (2009) 111–133, Columbia University, USA. DOI:10.1016/j.riob.2009.06.010. Recuperado de http://www.columbia.edu/~da358/publications/ames_pushing_up_to_a_point.pdf
- Asensi, L. (2013). *La comunicación asertiva: Una habilidad personal y profesional*. Círculo de Economía de Alicante. P.1. Recuperado de: <http://bit.do/eUMM9>
- Aspeé, J., Gonzáles, J. y Cavieres, E. (2018). *El compromiso estudiantil en Educación Superior como agencia compleja*. Formación Universitaria.
- Berrocal, E. (2017). *Comunicación asertiva y ética profesional en docentes de primaria de la Red 22, Ugel 01, San Juan de Miraflores*. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo 2019. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/154583482.pdf>.

- Camargo, A.; Hederich, C. (2007). *El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase*. Revista Folios, de la facultad de Humanidades de la universidad pedagógica de Colombia, segunda época n 26, segundo semestre del 2007, p. 7. ISSN: 0123-4870. Recuperado de: <http://bit.do/eUfip>
- Carrasco A. y De la Corte C. (2010). *Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral*. Revista Digital de Prevención. Universidad de Sevilla. España.
- Castañer, O. (2000). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. España: Editorial Descle.
- Costa, L; Passos, P; Belem, I; Contreira, A. & Vieira, L. (2016). *Motivational style and behavior assertive teacher of Physical Education lifelong career*. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo); 30(2):467-75. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n2/en_1807-5509-rbefe-30-2-0457.pdf.
- Crespo, J. (2011). *Bases para construir una comunicación positiva en la familia*. Santiago de Compostela: Revista de investigación en educación No. 9 (2) pp.91-95.
- Chávez N., Lugardo M. y Retes R. (2018). *Análisis del engagement académico en estudiantes de las carreras de administración y gestión empresarial*. Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco. Estado de México, México.
- Davey, K. (2016). *Felicidad y Engagement en estudiantes de educación superior que trabajan en Lima*. Post grado Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Recuperado..de..http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5350/Davey_ck.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Duarte, J. (2005). *Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 037. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, ciencia y la cultura (OEI). Madrid, España.

- Flores, M. (1994). *Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis de Doctorado. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). *Asertividad: Un Análisis Teórico-Empírico. Enseñanza e Investigación en Psicología [en línea]*: Fecha de consulta: 8 de julio 2019. ISSN 0185-1594. Disponible en: <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>
- García, M.; Magaz, A. (2011). *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales* (act.2011 ed.). España: Grupo Albor-Cohs División de publicaciones. Recuperado de: <http://bit.do/eUeNF>.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, B., Mccoll, P., Torres, G. y Meyer, A. (2015). *Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina*. *Revista Médica de Chile*, 143(1).
- González, Cl., Guevara, Y., Jiménez, D., y Alcázar, R. (2018). *Relationship between Assertiveness, Academic Performance and Anxiety in a Sample of Mexican Students in Secondary Education*. *Colombian Psychology Act*, Vol. 21(1), 116-138. <https://dx.doi.org/10.14718/acp.2018.21.1.6>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Barrica, J. y Romero, I. (2017). *Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico*. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*; 35(1): pp. 21-37, Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/15045
- Hasanzadeh, R. y Mahdinejad, G. (2016). *Investigation of the Relationship between Self-assertiveness and School's attitude*. *Journal of Elementary Education*, Azad University - Sari Branch, Irán Vol.22, No. 1 pp.81-88. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b9d4/b54a10fa375b9a76c26eb29cc712d1a63024.pdf>

- Heinonen, E. & Pos, A. (2019). *The role of pre-treatment interpersonal problems for in-session emotional processing and long-term outcome in emotion-focused psychotherapy*. *Psychotherapy Research*, (1-15). DOI: 10.1080/10503307.2019.1630778, Recuperado de Pub Med, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31221035>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6º ed. México: Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hinrichs. P., Ortíz, L., Pérez, E. (2016). *Relación entre el bienestar académico de estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional de Chile y su percepción del ambiente educacional*. *Formación universitaria, Form. Univ.* [online]. Vol.9, n.1, pp.109-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100012>
- Khademi, SH. y Mehrabi, T. (2015). *The role of self-efficacy and assertiveness in aggression among high-school students in Isfahan*. *Journal of medicine and life*, 8 (Spec Iss 4), 225–231. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5319278/>
- Lamm, K., Carter, H. & Meléndez, M. (2014). *Investigating the Linkage between Intrinsic Motivation and Project Team Satisfaction in Undergraduate Agricultural Leadership Students*. *Journal of Agricultural Education*, 55(3), 103-115. doi: 10.5032/jae.2014.03103. Recuperado de <http://www.jae-online.org/attachments/article/1837/2014-0850%20lamm.pdf>
- Lee, S. (2018). *Assertiveness Training in Couple and Family Therapy*. *Encyclopedia of Couple and Family Therapy*, 10.1007/978-3-319-15877-8_72-1, (1-5).
- López, L. (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en adolescentes*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Universidade Fernando Pessoa. Portugal. Recuperado de <http://www.gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2014/03/Tesina-Asertividad-Estado-Emocional-y-Adaptaci%C3%B3n-en-Adolescentes.pdf>

- Mahmoud, S. y Hamid, R. (2013). *Effectiveness of Assertiveness Training Programme On Self Esteem & Academic Achievement in adolescents girls at secondary school at Abha city*. Journal of American Science, Vol.9 (8).
- http://www.jofamericanscience.org/journals/am-sci/am0908/038_19556am0908_2
- Marín, M., Álvarez, C., Lizalde, A., Anguiano, A., y Lemus, B. (2014). *Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana*. México: Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa . p.3.
- Martin, J. (2003). Positivism, Quantification and the Phenomena of Psychology. *Theory & Psychology - THEOR PSYCHOL*. Vol. 13 (1): 33-38. 10.1177/0959354303013001759. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/247743588_1_Positivism_Quantification_and_the_Phenomena_of_Psychology
- Martínez, A. (2001). *Elementos y tipos de comunicación: Comunicación interpersonal y habilidades sociales en las relaciones de ayuda profesional*. 3ªed, p.3 México: Paidós.
- Martínez, M. (1999). *The sociocultural approach at the study of development and education*. *Electronic Journal of Educational Research*, Vol.1 (1), pp.10-14. Retrieved from the World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Monje, V., Camacho, E., Rodríguez, E. y Carbajal, L. (2009). *Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. *Psicogente*, 12 (21), pp 81,85.
- Moon, J. (2009). *Achieving Success through Academic Assertiveness*. New York, NY 10016: Taylor & Francis e-Library.
- Naranjo, M. (2008). *Adequate human relationships through an assertive conducts and communication*. *Electronic Journal of the Institute for Research in*

Education, Vol. (8.1).2. Costa Rica university. ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

Narayanappa, V. (2016). *Assessing the assertiveness of secondary school students in relation to their academic achievement*. EPRA International Journal of Economic and Business Review. E-ISSN: 2347-9671. Dubai, UAE. Vol. 4(4). Recuperado de [http://epratrust.com/articles/upload/13.Dr.%20Venkoba%20Narayanappa.pdf?](http://epratrust.com/articles/upload/13.Dr.%20Venkoba%20Narayanappa.pdf)

Núñez, A. (2010). *La asertividad*. En L. Puchol (Ed.), *El libro de las habilidades directivas*. Madrid: Díaz de Santos.

Oporto, M. (2017). *Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: Estudio sobre la influencia de factores psicológicos*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Abat Oliba CEU. Barcelona, España. Recuperado de: <http://bit.do/ePeZZ>

Oriol, X. (2017). *Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia*. ESPAÑA: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: propuesta de un programa de intervención*. Universitat de Les Illes Balears. Departamento de psicología. Recuperado de www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9444/tapj1de1.pdf

Pagaduan, E. (2017). *Assertiveness, Self-Esteem and Academic Performance in Speech and Oral Communication of Filipino Junior Secondary Teacher Education Students*. Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, P-ISSN 2350-7756 E-ISSN 2350-8442, Vol.5, 3. Recuperado de <http://www.apjmr.com/wp-content/uploads/2017/06/APJMR-2017.5.3.04.pdf>

- Pain, O. (2008). *Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas: validación del instrumento ADCA-1*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/641>
- Palacios, A. (2018). *Autoestima y asertividad en los estudiantes del 5ª año de la institución educativa Nicolás Copérnico*, Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo 2019. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22487/Palacios_ZAV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parada, M. y Pérez, C. (2014). *Relación del engagement académico con características académicas y socio afectivas en estudiantes de odontología*. Rev. Educación médica superior, Chile, pp.199-204.
- Parra P. (2010). *Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico*. Revista en Educación en Ciencias de la Salud, 7(1).
- Pfafman, T. (2017). *Assertiveness*. Humanities and Communication Division, Lake Land College, Mattoon, IL, USA.10.1007/978-3-319-28099-8_1044-1. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313518353_Assertiveness
- Pineda, C., Bermúdez, J., Rubiano, Á., Pava, N., Suárez, N. y Cruz, F. (2014). *Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano*. E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation, Colombia: REvista ELección de Investigación y Evaluación Educativa. Vol. (20).4
- Polanco A. (2005) *La motivación en los estudiantes universitarios*. Revista Actualidades investigativas en educación. Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación. Costa Rica.

- Rivera, D. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Universidad Libre unidad post grado, Bogotá D.C. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co>.
- Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. Ciudad de México: Universidad Femenina de México.
- Roca, E. (2003) [Como mejorar tus habilidades sociales](#). Valencia: ACDE Ediciones
- Rodríguez, L. (2014). *Comunicación Asertiva*. Electronic Scientific Article. Recuperado de <http://bit.do/eUMEN>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico*. *Anales de Psicología*; 21(1): 170-180.
- Samanez, A. y Alva, S. (2016). *Bienestar psicológico y asertividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima este, 2016*. Facultad ciencias de la salud de Universidad Peruana Unión. Recuperado de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/121>
- Sánchez, C. (2018). *Asertividad y compromiso organizacional del personal de salud del Centro de Salud Materno Infantil Magdalena – Lima, 2017*. Post grado Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de: <http://bit.do/eRYJJ>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación científica*. 5º ed. Lima-Perú: Visión Universitaria.
- Saracostti M., y Villalobos D. (2015). *Familia, escuela y comunidad III: Implementando el modelo de intervención*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.

- Schaufeli W. (2009) *Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work Engagement and their relationships with efficacy beliefs*. Disponible en: <http://www.schaufeli.com/>.
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. Holanda: Utrecht University.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González, V., y Bakker, A. (2002). *The measurement of burnout and engagement. A confirmatory factor analytic approach*. Journal of Happiness Studies 1(3): 71-92.
- Recuperado de <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Sitota, G. (2018) *Assertiveness and Academic Achievement Motivation of Adolescent Students in Selected Secondary Schools of Harari Peoples Regional State, Ethiopia*. International Journal of Education & Literacy Studies ISSN: 2202-9478. Vol.6, No.4. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201589.pdf>
- Speed, B., Goldstein, B. y Goldfried, M. (2017). *Assertiveness Training: A Forgotten Evidence-Based Treatment*. Clinical Psychology: Science and Practice, 25, Issue 1, Recuperado de <https://doi.org/10.1111/cpsp.12216>.
- Sucan, S., Turan, M., Pepe, O., Karaoglu, B. y Doğan, D. (2016). *The Relationship between Leadership Styles and Assertiveness of Physical Education Teachers*. International Journal of Science Culture and Sport, 4, 11-22.
- Tavakoli, S., Lumley, M., Hijazi, A., Slavin-Spenny, O., y Parris, G. (2009). *Effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial*. Journal of counseling psychology, 56(4), 590–596. DOI:10.1037/a0016634. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2847408/>
- UNESCO (2002). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <http://bit.do/eUePm>

- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar Proyectos de Investigación Científica*. 2º ed. Lima- Perú: San Marcos.
- Vélez, M. (2018). *Comunicación asertiva y la competencia de gestión del cuidado en los estudiantes de enfermería de la Universidad Católica sedes Sapientiae - 2017*. Post grado Universidad Nacional Federico Villarreal. Recuperado de: <http://bit.do/eR5gr>.
- Wahyu, D. (2013). *Personality and Learning Motivation*, European Journal of Business and Management, ISSN 2222-1905 (Paper) ISSN 2222-2839 (Online) Vol.5, No.10. <https://pdfs.semanticscholar.org/4eb4/f0465099e6a378da6d197523270e09879ab6.pdf>
- William, D. y Calgary, A. (2011). Positive psychology. *International Positive Psychology Association (IPPA)* <http://www.ippanetwork.org/Home/>.

Anexo 1

Tabla de operacionalización de la variable 1: Comunicación asertiva

Dimensiones	Indicadores	Nº de Reactivos	Escala y valores	Niveles y Rangos	Nivel de medición.
A U T O A S E R T I V I D A D	Pensar de manera propia y diferente	1	Escala ordinal tipo Likert. Siempre o casi siempre: 1 A menudo: 2 A veces: 3 Nunca o casi nunca: 4	De la dimensión 1: Bajo [20; 39] Media [40; 59] Alto [60; 80]	Alto (105-140) Medio (70-104) Bajo (35-69)
	Expresar sentimientos	2,4,11			
	Actuar de modo diferente a como los demás desearían	3			
	Cometer equivocaciones	5,6,15			
	Hacer las cosas de manera imperfecta	7			
	Cambiar de opinión.	8			
	No saber algo	10,16.			
	No entender algo	12			
	Aceptar o rechazar críticas o quejas	13,14.			
	Formular preguntas.	17			
	Hacer peticiones.	18			
	Rechazar una petición.	19			
Elogiar y recibir elogios.	9, 20.				
H E T E R O A S E R T I V I D A D	Pensar de manera propia y diferente	23	Escala ordinal tipo Likert. Siempre o casi siempre: 1 A menudo: 2 A veces: 3 Nunca o casi nunca: 4	De la dimensión 2: Bajo [15; 29] Media [30; 44] Alto [45; 60]	
	Expresar sentimientos	33			
	Actuar de modo diferente a como los demás desearían	22,30.			
	Cometer equivocaciones.	29			
	Hacer las cosas de manera imperfecta.	27			
	Cambiar de opinión.	24			
	No saber algo.	28			
	No entender algo.	21			
	Aceptar o rechazar críticas o quejas.	31,35			
	Formular preguntas.	26			
	Hacer peticiones	25			
	Rechazar una petición.	32			
Decidir la importancia de las cosas.	34				

Nota: Elaboración propia en base a Pain (2008) quien se basó en la teoría de García y Magaz.

Anexo 2

Tabla de operacionalización de la variable 2: Engagement académico.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles/ Intervalos	Nivel de medición
Vigor	Energía	1, 4	0: nunca .1: casi nunca 2: algunas veces 3: regularmente 4: bastantes veces 5: casi siempre 6: siempre	1: bajo 2: medio 3: alto	Alto (68, 102) Medio (34,67) Bajo (0,33)
	Resistencia	12, 15.			
	Voluntad	8, 17			
Dedicación	Desafío	7, 13			
	Entusiasmo	2, 5			
	Orgullo	10			
	Percepción de tiempo	3, 14			
Absorción	Involucramiento	6, 11	0: nunca .1: casi nunca 2: algunas veces 3: regularmente 4: bastantes veces 5: casi siempre 6: siempre	1: bajo 2: medio 3: alto	
	Sensación de bienestar	9.16			

			siempre		
--	--	--	---------	--	--

Nota: Schaufeli y Bakker (2003).

Anexo 3

Instrumento de recolección de datos

Ficha Técnica de instrumento 1

Denominación: ADCA-1 “Auto-informe de actitudes y valores en las interacciones sociales”.

Autores: E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago.

Adaptación: lingüística en Lima-Perú por Oscar Pain Lecaros, 2008

Institución: Pontificia universidad Católica del Perú.

Grados de aplicación: a partir de 12 años, población general.

Administración: Colectiva o individual.

Duración: de 10-15 minutos.

Significación de la prueba: Finalidad de identificar el sistema de valores y actitudes del sujeto respecto de las relaciones sociales (actitudes de auto-asertividad y de hetero-asertividad).

Establecer el perfil de valores y actitudes (estilo cognitivo) en las interacciones sociales: asertivo, pasivo, agresivo, agresivo-pasivo.

Sub escalas que evalúa:

Auto-asertividad: Actitud (predisposición aprendida) favorable a la expresión sincera y cordial de los sentimientos o de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias asociada a una respuesta conductual emocional.

Hetero-asertividad: Actitud (predisposición aprendida) hacia el respeto de la expresión ajena, de deseos, sentimientos, preferencias o gustos, con una respuesta conductual emocional.

Características: Consta de 35 ítems, los cuales puntúan en una escala tipo Likert de 4 opciones, donde el 1 es siempre o casi siempre, 2 es a menudo, 3 es a veces, 4 es nunca o casi nunca, considerando que las proposiciones sobre actitudes están formuladas en dirección negativa.

Anexo 4

Procesamiento: versión original con programa Tipisoft, elaborada en base a población española. Para versión adaptada en Perú es manual.

Ficha Técnica de instrumento 2

Denominación: "UWES-S17" - "Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes", o llamada en español: "Escala de Bienestar en el contexto académico".

Autores: Schaufeli y Bakker, 2003

Grados de aplicación: estudiantes adolescentes y adultos.

Administración: Colectiva o individual.

Duración: de 5 a 10 minutos.

Significación de la prueba: Finalidad de identificar el nivel total de engagement en los estudios y los niveles en cada sub-escala.

Características: Consta de 17 ítems, los cuales puntúan en una escala tipo Likert de 7 opciones, donde el 0 es nunca, 1 es casi nunca, 2 algunas veces, 3 regularmente, 4 bastantes veces, 5 casi siempre y 6 representa siempre.

Procesamiento: Se obtiene 3 puntajes parciales correspondientes a cada factor o dimensión y un puntaje total dentro del rango de 0 a 6 puntos.

Anexo 5 Confiabilidad de los instrumentos

Escala y valores de la confiabilidad

Escala	Valor
Despreciable	0 a +/-0,20
Baja	0.20 a 0.40
Moderada	0.40 a 0.60
Marcada	0.60 a 0.80
Muy Alta	0.80 a 1

Nota: Valderrama 2015, p.228.

Para la presente investigación fueron procesados los datos de la prueba piloto por el programa SPSS, resultando:

Confiabilidad de los instrumentos con prueba piloto.

N°	Instrumentos	Estadístico de fiabilidad	N° de elementos
1	Comunicación asertiva	0.849	30
2	Engagement académico	0.706	30

Nota: Prueba piloto (2019).

Anexo 6
Validez de los instrumentos

Validez del instrumento Comunicación asertiva para este estudio.

Experto	Aspecto de la validación		
	Claridad	Pertinencia	Relevancia
1. Dra. Rosales Sánchez, Maritza.	x	x	x
2. Mg. Samaniego Berrocal, Daniel	x	x	x
3. Mg. Muñante Toledo, Melissa F.	x	x	x

Nota: Certificados de validez (2019).

Validez del instrumento Engagement académico para este estudio.

Experto	Aspecto de la validación		
	Claridad	Pertinencia	Relevancia
1. Dr. Méndez Vergaray, Juan	x	x	x
2. Dr. Valdez Asto, José Luis	x	x	x
3. Dra. Rosales Sánchez, Maritza	x	x	x
4. Mg. Samaniego Berrocal, Daniel	x	x	x
5. Mg. Muñante Toledo, Melissa F.	x	x	x

Nota: Certificados de validez (2019).

Anexo 7
Instrumento para medir la variable

Comunicación asertiva

Investigación: Comunicación asertiva y Engagement académico en estudiantes de obstetricia de la universidad nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2019.

Estimados estudiantes.

La presente investigación tiene por objetivo determinar la relación entre comunicación asertiva y engagement académico en estudiantes de obstetricia de la UNMSM, 2019, es dirigida por la Br. Cynthia Antuaneth Huayta Quiñones.

Para ser parte del presente estudio, usted tendrá que responder dos cuestionarios de forma voluntaria, lo cual tomará aproximadamente 15 a 20 minutos. La información que Ud. brinde es 100% ANONIMA y solo será utilizada para este estudio.

Con el acto de responder los cuestionarios Ud. autoriza de forma voluntaria su participación. Cualquier pregunta a antuanethh@gmail.com.

Escala ADCA-1 adaptado.

Finalidad:

El instrumento ADCA-1 adaptado a Perú (Pain, 2008), tiene por finalidad determinar los niveles de actitudes y valores asertivos en toda interacción social (comunicación) que presentan en esta investigación los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Datos generales:

Sexo:

Edad:.....

Año académico:.....

Instrucciones:

- Verás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas.
- Lea detenidamente cada una de las afirmaciones y marca dentro de los recuadros sólo un aspa (x) la opción de respuesta que mejor **indica la frecuencia de tu forma de reacción en cada situación.**
- Estas respuestas son anónimas, por lo que pedimos sinceridad en tu respuesta.
- Por favor, contesta todas las frases.

Nº	PREPOSICIONES	Siempre o casi siempre	A menudo	A veces	Nunca o casi nunca
1	Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.				
2	Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta.				
3	Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.				
4	Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.				
5	Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6	Si se me olvida algo, me molesto conmigo mismo/a.				
7	Me molesto si no consigo hacer las cosas perfectamente.				
8	Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.				
9	Me pongo nervioso/a cuando quiero halagar a alguien.				
10	Cuando me preguntan algo que desconozco, busco justificar mi ignorancia.				
11	Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.				
12	Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando				
13	Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.				
14	Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme				
15	Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen				
16	Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a.				
17	Me cuesta hacer preguntas.				
18	Me cuesta pedir favores.				
19	Me cuesta decir que NO cuando me piden algo que yo no deseo hacer				
20	Cuando me elogian o halagan, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.				
21	Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.				
22	Me irrita mucho que me den la contra.				
23	Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.				
24	Me molesta cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo				
25	Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.				
26	Me molesta que me hagan preguntas.				
27	Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerza en hacer su trabajo lo mejor posible.				
28	Me irrita cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.				
29	Me siento mal cuando una persona que aprecio toma una decisión equivocada.				
30	Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.				
31	Me disgusta que me critiquen.				
32	Me enoja con la persona que me niega algo razonable, que he pedido de buenas maneras.				
33	Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran demasiado contenta.				
34	Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.				
35	Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.				

Anexo 8
Instrumento para medir la variable Engagement académico

Escala UWES-S17

Finalidad:

El instrumento tiene la finalidad de conocer los niveles de Engagement académico, estado actitudinal positivo permanente o de bienestar para estudiar, que presentan en esta investigación los estudiantes de obstetricia de la UNMSM.

Datos generales:

Sexo:

Edad:.....

Año académico:.....

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente cada una y todas las afirmaciones.
- Decida si se ha sentido de esta forma. **Indique con qué frecuencia se ha sentido así marcando sólo con un aspa "X" según la escala.**
- Estas respuestas son anónimas, y no es necesario que pongas tu nombre, por lo que pedimos sinceridad en tu respuesta.

Escala de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S-17)

Nº	Preposiciones	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastante veces	Casi siempre	Siempre
			Pocas veces al año	Al menos 1 vez al mes	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días
1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía							
2	Creo que mi carrera tiene significado							
3	El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante							
4	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases							
5	Estoy entusiasmado con mi carrera							
6	Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios							
7	Mis estudios me inspiran cosas nuevas							
8	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar							
9	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios							
10	Estoy orgulloso de hacer esta carrera							
11	Estoy inmerso en mis estudios							
12	Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo							
13	Mi carrera es retadora para mí							
14	Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante							
15	Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante							
16	Es difícil para mí separarme de mis estudios							
17	En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien							

Anexo 9
Validación de instrumento ADCA-1 original por criterio de Jueces

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

Porcentaje de acuerdo entre Jueces (5 psicólogos y 5 educadores) sobre la adaptación lingüística del ítem original del ADCA-1. Fuente: Pain (2008, p.32)

Anexo 10
Adaptación ADCA-1 a Perú.

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 irrito 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 enojo 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...

Ítems del ADCA-1 originales a ítems reformulados. Fuente: Pain (2008, p.33)

Anexo 11
Valores de la correlación de Rho de Spearman

Coeficiente	Interpretación
De +/-0.80 a +/-1	Correlación muy alta
De +/-0.60 a +/-0.79	Correlación alta
De +/-0.40 a +/-0.59	Correlación moderada
De +/-0.20 a +/-0.39	Correlación baja
De 0 a +/- 0.19	Correlación nula o prácticamente nula

Nota: Bisquerra (2004). Metodología de la Investigación Educativa.

Fuente: Elaboración propia en base a teoría de García y Magaz (2003)

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ... Comunicación asertiva

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Auto-asertividad							
	Actuar de modo diferente a como los demás desearían							
1	3 Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.	✓		✓		✓		-
	Hacer las cosas de manera imperfecta							
2	7 Me molesto si no consigo hacer las cosas perfectamente.	✓		✓		✓		-
	Cometer equivocaciones							
3	5 Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás	✓		✓		✓		-
4	6 Si se me olvida algo, me molesto conmigo mismo/a	✓		✓		✓		-
5	15 Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen	✓		✓		✓		-
	Pensar de manera propia y diferente							
6	1 Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.	✓		✓		✓		-
	Cambiar de opinión							
7	8 Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.	✓		✓		✓		-
	Aceptar y rechazar críticas o quejas							
8	13 Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.	✓		✓		✓		-
9	14 Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defendirme.	✓		✓		✓		-
	No saber algo							
10	10 Cuando me preguntan algo que desconozco, busco justificar mi ignorancia.	✓		✓		✓		-
11	16 Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a.	✓		✓		✓		-
	No entender algo							
12	12 Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando.	✓		✓		✓		-
	Formular preguntas							
13	17 Me cuesta hacer preguntas.	✓		✓		✓		-
	Hacer peticiones							
14	16 Me cuesta pedir favores.	✓		✓		✓		-
	Rechazar peticiones							
15	19 Me cuesta decir que NO cuando me piden algo que yo no deseo hacer.	✓		✓		✓		-
	Expresar sentimientos							

16	2 Cuando estoy envidiado/a me molesta que los demás se den cuenta.	✓							
17	4 Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.	✓							
18	11 Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.	✓							
19	Elogiar y recibir elogios								
19	9 Me pongo nervioso/a cuando quiero halagar a alguien	✓							
20	20 Cuando me elogian o halagan, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.	✓							
	DIMENSIÓN 2: Hetero-asertividad								
	Actuar de modo diferente a cómo los demás desearían								
21	22 Me irrita mucho que me den la contra.	✓							
22	30 Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.	✓							
	Hacer las cosas de manera imperfecta								
23	27 Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerza en hacer su trabajo lo mejor posible.	✓							
	Cometer equivocaciones								
24	29 Me siento mal cuando una persona que aprecio toma una decisión equivocada.	✓							
	Pensar de manera propia y diferente								
25	23 Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.	✓							
	Cambiar de opinión								
26	24 Me molesta cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.	✓							
	Aceptar y rechazar críticas o quejas								
27	31 Me disgusta que me critiquen.	✓							
28	35 Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.	✓							
	Decidir la importancia de las cosas								
29	34 Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen	✓							
	No saber algo								
30	28 Me irrito cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.	✓							
	No entender algo								
31	21 Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.	✓							
	Formular preguntas								
32	26 Me molesta que me hagan preguntas.	✓							
	Hacer peticiones								
33	25 Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.	✓							
	Rechazar peticiones								
34	32 Me enoja con la persona que me niega algo razonable, que he pedido de buenas maneras.	✓							

Expresar sentimientos					
35	33 Me alteran a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran demasiado contentas...	✓	✓	✓	✓

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Aplicar hay pertinencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [✓] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Rosales Sánchez, Maritza DNI: 0843878

Especialidad del validador: Gestión Educativa

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

..... 08 de julio del 2019

.....


Firma del Experto Informante.

Expresar sentimientos					
35	Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran demasiado contentos...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones (precisar si hay suficiencia): APLICABLE POR EXISTIR SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: M. UÑANTE, TOLEDO, MELISSA, FATIMA DNI: 4.1.1.86.899

Especialidad del validador: M.G. GEN. D.G. CEN. CIA. UNIVERSITARIA

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado. 30 de APRIL del 20.19

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Firma del Experto Informante.



ESCUOLA DE POSTGRADO

Expresar sentimientos									
35	33 Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran demasiado contentas...	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA ✓

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr Mg: DANIEL ALBERTO SAMANIEGO BERRIO DNI: 1.0294524

Especialidad del validador: Mg. EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, ESPECIALIDAD PARAF: SAUD MENTAL Y PSYQUIATRIA

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

..... de JULIO del 2019


Firma del Experto Informante.

Anexo 13

Certificados de validez del instrumento UWE-S17



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE "ENGAGEMENT ACADÉMICO".

Nº	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
1	DIMENSIÓN 1: Vigor Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	✓		✓		✓		
2	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	✓		✓		✓		
3	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	✓		✓		✓		
4	Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo.	✓		✓		✓		
5	Soy muy resistente para afrontar mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
6	En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.	✓		✓		✓		
7	DIMENSIÓN 2: Dedicación Creo que mi carrera tiene significado.	SI	No	SI	No	SI	No	
8	Estoy entusiasmado con mi carrera.	✓		✓		✓		
9	Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	✓		✓		✓		
10	Estoy orgulloso de hacer esta carrera.	✓		✓		✓		
11	MI carrera es retadora para mí.	✓		✓		✓		
12	DIMENSIÓN 3: Absorción El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.	SI	No	SI	No	SI	No	
13	Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.	✓		✓		✓		
14	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	✓		✓		✓		
15	Estoy inmerso en mis estudios.	✓		✓		✓		
16	Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
17	Es difícil para mí separarme de mis estudios.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Instrumento aplicable

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Valdivia, Santo Jor Luis DNI: 06993871

Especialidad del validador: Docente en Ciencias de la Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 20 de Julio del 2019

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL VALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCENTE EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VALDIVIA, SANTO JOR LUIS

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE...Engagement académico.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	DIMENSIÓN 1: Vigor								
2	1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	✓							
3	4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	✓							
4	8. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	✓							
5	12. Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.	✓							
6	15. Soy muy resistente para afrontar mis tareas como estudiante. (Mi carrera es retadora para mí)	✓							
7	17. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.	✓							
8	DIMENSIÓN 2: Dedicación								
9	2. Creo que mi carrera tiene significado.	✓							
10	5. Estoy entusiasmado con mi carrera.	✓							
11	7. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	✓							
12	10. Estoy orgulloso de hacer esta carrera.	✓							
13	13. Mi carrera es retadora para mí.	✓							
14	DIMENSIÓN 3: Absorción								
15	3. El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓							
16	6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.	✓							
17	9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	✓							
18	11. Estoy inmerso en mis estudios.	✓							
19	14. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓							
20	16. Es difícil para mí separarme de mis estudios.	✓							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: EN DOCCENCIA UNIVERSITARIA DNI: 10294529

Especialidad del validador: Salud Mental y Psiquiatria Mg. Daniel Alberto Samaniego Berrocal

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado. 02 de Julio del 2019.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Mg. Daniel Samaniego Berrocal
C.E.P. 20877 R.E. 2535
R.M. 718

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE "ENGAGEMENT ACADÉMICO".

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Vigor								
1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	✓		✓		✓		
2	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	✓		✓		✓		
3	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	✓		✓		✓		
4	Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo.	✓		✓		✓		
5	Soy muy resistente para afrontar mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
6	En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Dedicación								
7	Creo que mi carrera tiene significado.	✓		✓		✓		
8	Estoy entusiasmado con mi carrera.	✓		✓		✓		
9	Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	✓		✓		✓		
10	Estoy orgulloso de hacer esta carrera.	✓		✓		✓		
11	Mi carrera es retadora para mí.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Absorción								
12	El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
13	Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.	✓		✓		✓		
14	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	✓		✓		✓		
15	Estoy inmerso en mis estudios.	✓		✓		✓		
16	Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
17	Es difícil para mí separarme de mis estudios.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): APLICABLE = EXISTE SUFICIENCIA.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador, Dir Mg: MURANTE TOLEDO, MELISSA F. AT. MA. DNI: 41186899

Especialidad del validador: MG, EN, DISEÑO, UAM, VERB, L. TAB. IA.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 30 de ABRIL del 2011

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Firma del Experto Informante
 CM 8 2139

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE "ENGAGEMENT ACADÉMICO".

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Vigor								
1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	✓		✓		✓		
2	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	✓		✓		✓		
3	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	✓		✓		✓		
4	Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo.	✓		✓		✓		
5	Soy muy resistente para afrontar mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
6	En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Dedicación								
7	Creo que mi carrera tiene significado.	✓		✓		✓		
8	Estoy entusiasmado con mi carrera.	✓		✓		✓		
9	Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	✓		✓		✓		
10	Estoy orgulloso de hacer esta carrera.	✓		✓		✓		
11	Mi carrera es retadora para mí.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Absorción								
12	El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
13	Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.	✓		✓		✓		
14	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	✓		✓		✓		
15	Estoy inmerso en mis estudios.	✓		✓		✓		
16	Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
17	Es difícil para mí separarme de mis estudios.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador: D.r. Juan Méndez Vergara DNI: 0920021

Especialidad del validador: Metodología

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Experto Informante.

...D.O. A.B.V.I....del 20...

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE "ENGAGEMENT ACADÉMICO".

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Referencia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1: Vigor								
1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	✓		✓		✓		
2	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	✓		✓		✓		
3	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	✓		✓		✓		
4	Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo.	✓		✓		✓		
5	Soy muy resistente para afrontar mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
6	En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentran bien.	✓		✓		✓		
DIMENSION 2: Dedicación								
7	Creo que mi carrera tiene significado.	✓		✓		✓		
8	Estoy entusiasmado con mi carrera.	✓		✓		✓		
9	Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	✓		✓		✓		
10	Estoy orgulloso de hacer esta carrera.	✓		✓		✓		
11	MI carrera es retadora para mí.	✓		✓		✓		
DIMENSION 3: Atención								
12	El tiempo "para velar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
13	Olvído todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.	✓		✓		✓		
14	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	✓		✓		✓		
15	Estoy intranquilo en mis estudios.	✓		✓		✓		
16	Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	✓		✓		✓		
17	Es difícil para mí separarme de mis estudios.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Aplicable existe suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr Mg: Dra. Rosales Sánchez Mantiga DNI: 0.843.8772

Especialidad del validador: Escuela de Psicología Educativa

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado. 08 de julio del 2019

²Referencia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se da suficiencia cuando los ítems puntuales son suficientes para medir la dimensión.

Mantiga Rosales
Firma del Experto Informante

Anexo 14
Evidencias de validez del contenido UWES-S17: Prueba V de Aiken

Ítem	Juez 1			Juez 2			Juez 3			Juez 4			Juez 5			Aciertos	V. de Aiken	Aceptable
	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí

Nota: No está de acuerdo = 0, sí está de acuerdo = 1; P = Pertinencia, R = Relevancia, C = Claridad

Nota: Validez basadas en el contenido de la prueba de comprensión de textos escritos por medio del coeficiente V de Aiken

Anexo 15

Confiabilidad cuestionario 1: ADCA-1 para comunicación asertiva

En la prueba piloto (30 unidades de análisis)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,849	35

En la muestra (167 unidades de análisis)

Alfa de Cronbach	N ^a elementos	Alfa de Cronbach	N ^a elementos	Alfa de Cronbach	N ^a elementos
0,917	35	0,888	20	0,856	15

Estadísticas de total de elemento Auto-asertividad					Estadísticas de total de elemento Hetero-asertividad				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A1	55,65	84,061	0,505	0,883	A21	40,29	48,209	0,536	0,845
A2	55,66	82,648	0,531	0,882	A22	40,29	46,594	0,648	0,839
A3	55,75	84,021	0,496	0,883	A23	40,51	48,119	0,511	0,846
A4	55,83	84,321	0,420	0,885	A24	40,54	48,225	0,461	0,848
A5	55,61	82,083	0,529	0,882	A25	40,16	47,843	0,509	0,846
A6	55,94	85,008	0,337	0,888	A26	40,08	48,668	0,443	0,849
A7	55,95	84,251	0,443	0,884	A27	40,75	48,307	0,398	0,852
A8	55,59	83,822	0,527	0,882	A28	40,22	47,182	0,566	0,843
A9	55,53	82,925	0,551	0,881	A29	40,72	49,179	0,375	0,853
A10	55,51	80,420	0,603	0,879	A30	40,63	47,560	0,496	0,847
A11	55,81	83,212	0,431	0,885	A31	40,46	47,479	0,500	0,846
A12	56,11	80,583	0,613	0,879	A32	40,54	47,889	0,505	0,846
A13	55,54	80,443	0,638	0,878	A33	40,41	46,375	0,524	0,845
A14	55,57	84,500	0,443	0,884	A34	40,89	48,037	0,412	0,852
A15	55,36	81,328	0,597	0,880	A35	40,78	46,652	0,516	0,845
A16	55,98	84,560	0,378	0,887					
A17	55,77	82,189	0,529	0,882					
A18	55,74	81,831	0,538	0,882					
A19	55,71	82,555	0,483	0,883					
A20	55,89	83,555	0,450	0,884					

Anexo 16 Confiabilidad cuestionario 2: UWES-S17 para engagement académico

En la prueba piloto (30 unidades de análisis)

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,706	17

En la muestra (167 unidades de análisis)

Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
0,943	17	0,840	6	0,786	5

Vigor				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E-1	22,77	31,466	0,440	0,851
E-4	21,62	30,852	0,600	0,817
E-12	21,67	29,222	0,678	0,801
E-15	21,50	30,492	0,620	0,813
E-8	21,81	28,381	0,697	0,797
E-17	21,58	29,161	0,689	0,799

Dedicación				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E-7	16,55	19,080	0,618	0,729
E-13	16,80	19,404	0,584	0,740
E-2	17,83	20,213	0,450	0,783
E-5	17,23	17,924	0,629	0,724
E-10	16,86	18,987	0,545	0,753

Absorción				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E-3	22,62	34,093	0,558	0,881
E-14	22,54	31,768	0,778	0,844
E-6	22,71	33,112	0,666	0,863
E-11	22,44	32,284	0,723	0,853
E-9	22,63	31,813	0,702	0,857
E-16	22,54	32,395	0,707	0,856

71	III18	1 1 1 2 1 1 1 4 4 2 1 1 3 3 4 1 1 1 1 1 2 4 4 4 3 4 2 4 4 4 4 4 4 4 3	89	2 2 4 5 3 3 4 1 3 3 3 3 3 3 3 4 3 4	53
72	III19	3 3 2 3 4 3 2 3 3 4 3 2 2 3 4 3 2 3 3 4 2 3 3 1 3 2 1 1 1 1 3 3 2 1 1	87	3 2 6 5 3 3 6 4 3 3 3 4 5 5 5 3 3	66
73	III20	3 3 3 3 4 3 2 3 4 4 3 3 3 4 4 3 4 4 4 4 4 4 3 3 4 4 2 3 3 3 3 4 4 4 4	120	3 3 4 5 3 4 5 5 5 6 6 6 6 6 6 6 6 6	85
74	III21	4 2 3 3 4 1 2 3 3 3 3 3 4 4 4 3 4 1 2 4 4 3 3 2 2 1 1 2 3 2 4 3 3 3 2	98	1 2 6 6 5 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 5	91
75	III22	2 2 3 2 3 3 3 3 3 3 2 2 3 3 3 2 2 3 3 2 2 3 3 3 3 3 2 4 3 3 3 3 2 4 3	96	4 4 4 4 5 5 5 5 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6	90
76	III23	2 2 2 2 1 1 1 2 2 2 2 2 1 3 3 2 3 3 2 2 3 2 3 3 3 2 3 2 2 2 1 3 3 1 2	75	3 3 4 2 2 3 4 2 2 5 5 5 5 6 5 6 5	67
77	III24	3 3 2 3 1 1 2 3 2 1 1 1 1 2 1 1 1 3 2 1 3 3 1 2 3 3 1 3 3 3 1 2 2 1 2	68	2 2 3 2 2 3 4 3 4 3 4 3 3 3 3 4 4 4	53
78	III25	3 3 3 3 2 3 3 2 3 2 2 2 3 2 3 2 3 3 2 2 2 2 2 2 3 2 3 3 3 3 2 2 2 2 2	86	4 3 4 3 3 3 5 5 5 5 5 5 5 4 4 4 3	70
79	III26	3 3 3 3 3 3 2 3 3 3 2 3 3 2 3 1 3 3 3 3 3 3 2 3 3 2 3 1 3 2 2 1 3 3 3	92	5 5 5 5 6 5 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6	97
80	III27	3 3 3 3 3 2 3 3 3 1 3 1 1 2 2 1 2 2 2 2 2 2 1 2 2 2 2 1 2 2 2 1 3 2 1 1	71	1 1 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 2 3	42
81	III28	3 2 2 2 2 2 2 2 2 1 2 1 1 2 2 1 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	67	1 1 3 3 4 4 2 3 3 2 2 2 3 3 3 3 3	45
82	III29	3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 2 2 3 3 2 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	100	2 2 3 6 3 5 6 5 6 6 5 6 6 6 6 6 5 6	84
83	III30	3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 2 2 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 2 2 2 2 2 2	94	4 4 5 4 5 4 4 4 3 3 3 3 3 3 3 5 3 5	65
84	III31	3 3 3 3 2 3 3 3 3 2 3 2 2 3 2 2 2 3 3 3 3 2 2 3 3 3 2 3 3 3 2 3 2 2 2	91	2 2 4 5 5 6 5 6 6 4 6 6 6 6 6 6 5 6	86
85	III32	2 2 2 3 2 3 3 2 2 1 2 1 1 3 1 2 2 2 3 3 2 3 3 2 3 3 1 2 2 2 2 2 1 2	74	2 2 4 2 2 2 3 2 2 3 4 3 3 3 3 3 3	46
86	III33	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 2 3	100	4 4 4 4 3 3 4 3 4 4 4 4 5 5 5 5 5 6	72
87	III34	3 2 3 4 3 4 3 3 3 2 4 1 2 2 1 2 2 3 4 3 3 3 2 3 4 4 3 3 3 2 2 2 3 3 3	97	3 3 3 3 3 4 4 4 4 4 4 4 4 4 3 1 2 4 4	57
88	III35	2 2 2 1 2 2 1 2 2 3 2 2 2 3 3 4 3 3 3 3 3 3 2 2 4 3 1 2 3 1 2 2 3 2 2	82	3 3 4 4 3 3 4 4 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6	82
89	III36	4 4 4 4 4 1 4 4 3 4 4 1 4 4 4 1 4 3 4 3 4 4 3 3 4 4 4 3 3 3 4 4 3 3 3	120	5 3 4 3 2 3 5 5 6 6 5 4 4 4 4 4 5	72
90	III37	4 3 3 4 3 2 3 3 4 4 3 3 2 2 4 2 2 4 4 3 4 3 2 3 3 4 3 4 2 2 3 3 4 3 3	108	4 4 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6	98
91	III38	2 1 3 2 3 1 1 3 2 4 1 1 2 3 4 3 3 2 1 2 3 3 1 3 4 4 1 4 3 1 1 3 4 1 1	81	2 3 4 6 6 6 5 4 5 5 6 6 5 5 6 6 6 6	86
92	III39	4 3 3 2 3 2 2 4 3 3 3 3 3 3 3 3 3 4 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3	104	1 1 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	46
93	III40	3 3 2 1 3 3 3 3 2 4 4 3 4 3 4 2 3 2 2 1 3 4 3 3 3 3 3 4 3 3 4 4 4 3 3	105	2 3 6 6 5 6 6 5 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6	93
94	III41	3 4 3 3 4 1 1 3 3 4 4 3 4 3 4 2 3 3 3 2 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 2 3	102	2 3 4 4 3 4 4 5 5 5 5 5 5 5 5 5 6 5 6	76
95	III42	3 3 3 3 4 3 4 4 4 3 4 3 4 3 4 4 4 4 4 2 4 4 4 3 4 4 4 4 4 4 4 4 3 3 3	126	5 5 6 5 5 5 6 5 6 6 6 6 6 6 5 5 5 5 5	91

