



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en  
adolescentes ingresantes de una Universidad Privada de Trujillo**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Doctora en Psicología**

**AUTORA:**

**Mg. Candy Rosalyn Calderón Valderrama De Balarezo (ORCID: 0000-0002-7091-9237)**

**ASESORA:**

**Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles (ORCID: 0000-0002-9875-6097)**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

**Psicométrica**

**Trujillo – Perú**

**2020**

## **DEDICATORIA**

Dedico con todo mi amor esta tesis, a todas aquellas personas que confiaron en mí y que de alguna u otra manera me impulsaron a concluir exitosamente el presente trabajo, especialmente a mi amado esposo y mi adorada madre.

Leandra, mi pequeña sobrinita, todo en la vida con esfuerzo y dedicación se pueden conseguir.

Los amo inmensamente.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a mi esposo, por la comprensión, soporte y apoyo incondicional. Por ser mi más grande motivación en cada momento de mi vida.

A mi madre, hermanos y mi Leandra Valentina que siempre estuvieron pendientes de mi desarrollo profesional.

A mi asesora, Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles, por acompañarme activamente durante el proceso de esta investigación y contribuir en la realización del presente estudio, siempre con la paciencia y sabiduría que la caracterizan.

A los directivos y docentes de la Institución privada, por permitirme el acceso a su centro de estudios, a los alumnos por su gentil colaboración proporcionando los datos necesarios para el presente estudio.

## PÁGINA DEL JURADO



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## ESCUELA DE POSGRADO

### DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR(A) EN PSICOLOGÍA

El/La **MAGÍSTER CALDERON VALDERRAMA DE BALAREZO, CANDY ROSALYN**, para obtener el Grado Académico de DOCTOR(A) EN PSICOLOGÍA, ha sustentado la Tesis titulada:

Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una Universidad Privada de Trujillo

El jurado evaluador emitió el dictamen de:

Aprobado por unanimidad

Habiendo recomendado lo siguiente:

[Empty box for recommendations]

Trujillo, 19 de enero del 2020

PRESIDENTE: DR. YENGLER RUIZ, CARLOS ALBERTO *x H. Guizado*

SECRETARIO: DR. VICUÑA PER, LUIS ALBERTO *x Pastor P.*

VOCAL: DRA. ARAUJO ROBLES, ELIZABETH DANY *x Carol*

## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

### Declaratoria de autenticidad

Yo, Candy Rosalyn Calderón Valderrama, estudiante de la Escuela de Posgrado, de la Universidad César Vallejo, sede Trujillo; con la tesis titulada: "Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una Universidad privada de Trujillo".

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido autoplagiada; es decir no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por lo tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse el fraude (datos falsos), plagio (información sin citar autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que haya sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la universidad Cesar Vallejo.

Trujillo, 04 de enero del 2020



Firma

Nombres y apellidos: Candy Rosalyn Calderón Valderrama

DNI 41410794

## Índice

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
PÁGINA DEL JURADO.....	iv
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	v
ÍNDICE.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MÉTODO.....	8
2.1. Diseño de investigación.....	18
2.2. Variables, operacionalización.....	18
2.3. Población y muestra.....	21
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	22
2.5. Método de análisis de datos.....	24
2.6. Aspectos éticos.....	25
III. RESULTADOS.....	26
IV. DISCUSIÓN.....	38
V. CONCLUSIONES.....	40
VI. RECOMENDACIONES.....	41
VII. PROPUESTA.....	41
VIII. REFERENCIAS.....	43
IX. ANEXOS.....	50

## RESUMEN

Esta investigación, de tipo y diseño instrumental, tuvo como objetivo general determinar las propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes a una universidad privada de Trujillo. La muestra estuvo constituida por 230 estudiantes, varones y mujeres entre 16 y 18 años de edad mediante muestreo probabilístico. A ellos se les evaluó con la escala que consta de 45 ítems agrupados en 3 dimensiones con cinco opciones de respuesta que van desde completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo. Los resultados alcanzados fueron sometidos a un análisis estadístico, estableciendo un nuevo modelo que evidencia que el test es válido y confiable. Se consideró la validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio, mostrando que para un mejor ajuste de la evaluación del constructo se procede a una reespecificación del modelo, al eliminar los ítems con cargas factoriales menores a .50, obteniendo una estructura de tres dimensiones con siete subfactores de primer orden y 29 ítems, con valores entre .49 a .86. Se presenta la evidencia de validez convergente y discriminante de la estructura interna de la Escala. Se determinó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna por el estadístico de Omega de McDonald (1999) cuyos resultados en la dimensión de asertividad indirecta es de .788; en No asertividad confiabilidad de .825; no asertividad confiabilidad de .825, respondiendo a un buen nivel de confiabilidad. Así mismo se establecieron las normas percentilares con sus respectivos niveles alto, medio y bajo.

*Palabras Clave:* Asertividad, Asertividad indirecta, No asertividad.

## **ABSTRACT**

This research, of instrumental type and design, had the general objective of determining the psychometric properties of the Multidimensional Scale of Assertiveness (EMA) in teenagers entering a private university of Trujillo. The sample consisted of 230 students, males and females between 16 and 18 years of age by probabilistic sampling. They were evaluated with the scale consisting of 45 items grouped in 3 dimensions with five response options ranging from completely according to completely disagree. The results achieved were subjected to a statistical analysis, establishing a new model that shows that the test is valid and reliable. The validity of the construct was considered through the confirmatory factorial analysis, showing that for a better adjustment of the evaluation of the construct a respecification of the model is carried out, by eliminating the items with factorial loads less than .50, obtaining a three-dimensional structure with seven first-order subfactors and 29 items, with values between .49 and .86.

Evidence of convergent and discriminatory validity of the internal structure of the Scale is presented. Reliability was determined by the method of internal consistency by McDonald's Omega statistician (1999) whose results in the indirect assertiveness dimension are .788; in Non-assertive reliability of .825; non-assertive reliability of .825, responding to a good level of reliability. The percentilate standards were also established at their respective high, medium and low levels.

**Keywords:** Assertiveness, Indirect assertiveness, Non-assertiveness.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La adolescencia es una etapa de desarrollo de los seres humanos, que se caracteriza principalmente por cambios significativos en las distintas esferas, como la cognitiva, emocional y por supuesto, la conductual. Los fundamentos de estos cambios tienen un correlato biológico y psicológico, siendo influenciados por el contexto histórico, social y cultural. La adolescencia es la transición entre la niñez y la adultez, y este proceso es decisivo para la vida de una persona, pues ahí se terminarán de confirmar los aprendizajes para la convivencia (Pereira,2011)

Cuando se menciona al factor social, se hace referencia a cómo el individuo se desenvuelve, interactúa y resuelve problemas, adaptándose a su entorno, favoreciendo la comprensión de las ideas, la valoración de las opiniones de las otras personas; es decir, está presente un intercambio social que se espera sea satisfactorio y eficaz (Merino, 2010).

Esto quiere decir que, si el individuo cuenta con la capacidad para interactuar de forma adecuada, desarrolla una sensación de bienestar y suma a su salud psicológica general; por el contrario, el inadecuado manejo social produce tensión y problemas emocionales. Lo indicado también supone que este aprendizaje va a ser determinante para que la persona adquiera las destrezas necesarias para enfrentar situaciones futuras, en la edad adulta (Roca, 2003).

Todo ello es fundamental, ya que las relaciones sociales en los adolescentes, especialmente en los que recién ingresan a la universidad constituyen un determinante, ya que éstos atraviesan un mundo fuertemente competitivo, enfrentan una lista de exigencias sociales y académicas, que a veces sobrepasan la capacidad de los adolescentes para estar al nivel esperado. Los estudiantes en la universidad son evaluados no sólo por sus docentes, sino por sus compañeros con quienes pasan la mayor parte del tiempo interactuando. Todo ello ejerce una presión que los lleva a consolidarse y ganarse un lugar dentro de la Institución y en el círculo donde se encuentran, buscan en la mayoría de los casos con sus conductas, satisfacer y agradar a los demás, esto marca el hito de su existencia ya que determina la calidad y satisfacción que tienen de sus vidas y que van a contribuir al éxito en sus actividades personales, académicas y por supuesto

sociales o por el contrario, lo puede conducir al fracaso académico, la deserción estudiantil, problemas a nivel social y emocional, tal como mencionan Mendo, León, Felipe, Polo y Palacios (2016). También los prepara para ser capaces de tolerar las situaciones que se generen por no mostrarse tal como socialmente se espera (Shaffer 2000).

Estos autores realizaron una investigación en jóvenes españoles, hallando déficit en las habilidades sociales, determinados por la carencia de las habilidades para expresar su disconformidad, dar a conocer sus derechos y para hacer peticiones, características que están relacionadas con la asertividad.

Estos hallazgos coinciden con los demostrados por Gutiérrez y López (2015), quienes, en su afán de identificar las necesidades escolares de estudiantes españoles del nivel secundario, encontraron que dicha población se encuentra expuesta a estados de riesgo, ya que no cuentan con las habilidades para enfrentar problemas de forma satisfactoria, debido a que se encontraron puntajes bajos en las áreas de autoconcepto y asertividad, todo ello dentro del marco de la evaluación de sus habilidades sociales.

En el marco nacional es alarmante el resultado del estudio realizado por la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Ministerio de Educación (OTUPI-MINEDU, 2004) donde se trabajó con escolares, evaluando sus habilidades sociales y se encontró resultados poco alentadores. El 31,3% de los evaluados evidenciaron dificultades significativas respecto a la variable mencionada. Incluso, este porcentaje encontrado parece quedarse corto, pues luego al realizar un análisis más profundo se pudo determinar la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios, con herramientas que esquiven las barreras defensivas de los adolescentes al momento de participar.

La situación descrita sobre los adolescentes encuentra en ciertos sucesos, riesgos de crisis u oportunidades de desarrollo, dependiendo ello de la forma cómo se enfrenten los cambios. Uno de los momentos importantes en la vida del adolescente se relaciona con el ingreso a la vida universitaria y el consecuente proceso de inducción en el cual se ven envueltos. Esta etapa, según Arnett (2000, 2004, 2012), responde a un periodo de cinco o seis años distinto a la época escolar;

tiempo donde sus características varían de acuerdo al entorno sociocultural donde se desenvuelve la persona (Arnett, Kloep, Hendry, y Tanner, 2011). Se presentan cambios, desde los horarios, el nivel de exigencia, metodología, hasta de su desarrollo personal, donde, al pretender sentirse aceptados por su grupo social, ceden y acatan sin un juicio real lo que su entorno le muestra; o por el contrario, se desatan y revelan en búsqueda de su identidad, destapando verdaderos conflictos en sus diferentes ámbitos. Esto nos indica que pueden actuar desde dos frentes distintos, en forma permisiva o agresiva. Entonces, si queremos mantener una actitud que medie entre ambas posturas, tendríamos que buscar una manera adecuada, y ésta es siendo asertivos, es decir expresando el real sentir y pensar, respetándose a sí mismo y a los demás, lo cual requiere un trabajo personal (Flores, 2002).

Haciendo un análisis del problema, hallamos que en algunas universidades se han tomado medidas para identificar diferentes problemáticas en sus futuros estudiantes y así poder abordarlos. Se realizan exámenes previos al ingreso, de manera que se pueda obtener un perfil del ingresante y así identificar algunas características que brinden información del pronóstico académico, personal y social de la población estudiantil. Se tienen en cuenta diversos factores como la personalidad (cambios de estado de ánimo y búsqueda de su identidad), aspectos cognitivos (nivel de coeficiente intelectual), habilidades sociales (habilidad para relacionarse). Dentro de la última área mencionada es necesario hacer hincapié en la importancia que tiene la conducta asertiva, como predictor del éxito futuro. Este constructo requiere de un abordaje desde una aproximación multidimensional y el no ser tomado sería un error, ya que forma parte de las habilidades sociales como recurso para afrontar la vida y resolver los problemas que se le puedan presentar a un estudiante en el día a día.

Lo descrito en los párrafos anteriores nos brindan un panorama de los esfuerzos que viene haciendo la comunidad por brindar las mejores medios para que los adolescentes tengan posibilidades éxito al afrontar la etapa que viven, pudiendo reconocerse como de especial interés el proceso de adaptación que exige el ingreso

a la universidad, pues esos contactos sociales nuevos del primer ciclo, así como el entendimiento de las nuevas exigencias y las diversas formas de aprendizaje, son materias que deben ser enfrentadas por el adolescente y podrían hacer que su estancia en una casa superior de estudios sea la mejor. Para poder trabajar en ello, es necesario utilizar varias estrategias, dentro de ellas está la evaluación de los constructos que intervienen en las habilidades sociales de los estudiantes, siendo la asertividad una de las destrezas más relevantes. Los instrumentos psicológicos que pretenden evaluar la asertividad -como otros constructos- requieren cumplir con estándares de calidad científica, pues de lo contrario sus resultados no serían confiables, ni válidos. Es por ello que se consideró oportuno en la presente investigación, valorar los distintos instrumentos con lo que se cuenta y si los mismo, poseen las propiedades científicas que se le exige a toda herramienta de evaluación psicológica. Además, al no encontrarse publicaciones que trabajen con población universitaria del primer ciclo (ingresantes), surgió un interés genuino por llevar a cabo un estudio que se enfoque en dicha población, pues sus resultados serían relevantes para el desarrollo de la Psicología como ciencia y brindaría un medio para poder trabajar sobre ese constructo en la población indicada.

En concordancia con lo mencionado en el párrafo anterior, se decidió realizar la investigación que dio fruto al presente informe. Entonces, se determinó estudiar las Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo.

Al realizar la revisión pertinente de los estudios científicos relacionados al presente trabajo de investigación, se encontraron diferentes documentos a nivel nacional y local que pueden servir como antecedentes; sin embargo, no se encuentran registrados oficialmente trabajos en la población universitaria a nivel local, ni regional. Esta situación reflejó que la decisión tomada respecto al tema y población de este trabajo, tendría importancia no sólo para la comunidad psicológica, sino, también para el desarrollo social, en general. En las siguientes líneas realizo la

descripción de los principales trabajos encontrados, que sirvieron como referencia para el análisis de los resultados.

Martínez (2018) realizó un estudio para adaptar la escala utilizada para el presente trabajo, teniendo como población objetivo a un grupo de adolescentes, de ambos sexos, entre los 15 y 17 años de la provincia de Sechura. Para determinar las unidades de evaluación utilizó el tipo de muestreo probabilístico estratificado, evaluando, por ende, a 1091 estudiantes del nivel secundario. Los resultados iniciales fueron poco auspiciosos, pues los valores encontrados para la validez (estructura interna) no fueron ni siquiera aceptables. Aquí también considero necesario señalar que se utilizó el análisis factorial confirmatorio. Ante este resultado adverso, se optó por realizar un proceso de trabajo que consideró una estructura con 33 ítems, alcanzando resultados aceptables que a continuación describo: índice de ajuste de .945, índice de bondad ajustado de .937, índice de ajuste comparativo de .906, residuo estandarizado cuadrático medio de .0627 y ajuste parsimonioso de .845, con cargas factoriales mayores a .30. Estos hallazgos demostraron que la prueba consistente de 33 ítems evidenciaba buenas características si la juzgamos por su posibilidad de medir el constructo asertividad. Para trabajar la confiabilidad el responsable de la investigación, utilizó el método de consistencia interna, obteniendo índices del coeficiente de Omega .69 a .83, lo cual demostró que en esa propiedad la herramienta evidencia ser aceptable.

Caballero (2016) decidió llevar a cabo un estudio en la ciudad de Trujillo, donde busco determinar las propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de asertividad (escala que también se estudió en esta investigación) en adolescentes del sexo femenino que estaban cursando el cuarto o el quinto año de educación secundaria en instituciones educativas de Trujillo, distrito. Los resultados alcanzados fueron aceptables, por lo que se determinó que el instrumento podría ser utilizado para la realización de mediciones válidas y confiables. A diferencia de la anterior investigación descrita, en este trabajo se utilizó el análisis factorial exploratorio para determinar la validez de estructura interna. De manera inicial se

llevaron a cabo algunos procesos que ayudarían a definir las estrategias para hallar las propiedades psicométricas propuesta como objetivo. Los índices de adecuación muestral KaiserMayer-Olkin evidenciaron un puntaje de .85 y el test de esfericidad de Bartlett arrojó un valor de  $p < .01$ . A continuación, se usó el método de extracción de factores por componentes principales y rotación Varimax, reflejándose los siguientes resultados: La estructura subyacente de 13 factores (.30 a .79), comunalidades con valores por encima del .30, con una varianza total del 51,75%. Para determinar el grado de confiabilidad se escogió al método de consistencia interna, a través de la aplicación del Coeficiente Alfa de Cronbach. Se analizaron las tres subescalas, por lo que fue posible brindar los puntajes alcanzados para cada una de ellas: asertividad alcanzó un valor de .80, asertividad indirecta reflejó un valor de .85 y no asertividad se obtuvo .75. Estas evidencias permitieron continuar con la última parte de la investigación que hacía referencia a la construcción de los baremos de la prueba, los cuales tuvieron en cuenta edad y grado, cristalizando la posibilidad de que este instrumento sea utilizado por los profesionales para los fines que se requiera.

Asto (2015) realizó con éxito una investigación científica con el objetivo de determinar las propiedades psicométricas del instrumento que fue materia de estudio del presente trabajo, evaluando a adolescentes estudiantes del nivel secundario de Trujillo, provincia. Los alumnos considerados fueron los matriculados oficialmente en los grados cuarto y quinto. Los resultados alcanzados fueron satisfactorios. Para empezar, se escogió al análisis ítem – test, buscando determinar la validez de constructo, alcanzándose correlaciones oscilantes entre .20 y .55, siendo estos puntajes estadísticamente significativos y según lo que indica Kine (1986, citado por Escurra, 20096), superan el criterio  $r > .20$ . Lo encontrado permitió afirmar que el instrumento presente características buenas en relación a la validez de constructo. Luego, se llevó a cabo el análisis factorial (con el método de componentes principales con rotación Varimax), encontrándose valores factoriales superiores a .20. Para hallar los valores de confiabilidad el autor del estudio decidió utilizar el Alpha de Cronbach y los puntajes alcanzados para cada dimensión de la

prueba fueron adecuados. De manera detallada se puede describir lo siguiente: puntaje de .68 para Asertividad, .77 para No asertividad y .83 para Asertividad Indirecta.

Cueva (2014), al igual que los investigadores citados, también se planteó como objetivo de estudio, estudiar las características psicométricas de la escala. En este caso la población corresponde a adolescentes de la ciudad de Cajamarca. De manera más precisa es necesario señalar que los adolescentes tomados en cuenta para participar debieron cumplir con el criterio de pertenecer a las secciones de cuarto y quinto de secundaria de instituciones educativas estatales conocidas como grandes unidades escolares. Las unidades de evaluación fueron 314 y los resultados permitieron encontrar valores que certifican la adecuación del instrumento para ser utilizado en poblaciones similares. El procedimiento utilizado fue similar al descrito en el trabajo de Asto (2015). El análisis ítem – test arrojó también resultados por encima del .20 y la confiabilidad de cada una de las dimensiones, utilizando el Alpha de Cronbach, alcanzo valores superiores a .70, destacando con el puntaje más elevado la Asertividad Indirecta (.84). Un dato interesante que nos dejó esta investigación es que cuando se construyeron los baremos, se presentaron algunas diferencias significativas entre géneros en las dimensiones de Asertividad Indirecta y Asertividad. Las mujeres evidenciaron mayor puntuación promedio que los varones. En la otra dimensión no se notaron diferencias significativas.

Segura (2013) decidió realizar un proceso científico para determinar las propiedades psicométricas de la escala estudiada en la investigación presente, para lo cual definió que los participantes sean estudiantes adolescentes que estaban cursando el cuarto o quinto grado de educación secundaria en los colegios del distrito de Paiján. Los protocolos se aplicaron a 385 unidades de análisis y los resultados respecto a la validez de constructo arrojaron puntajes aceptables (superiores a .20). Los valores de confiabilidad también fueron adecuados para las dimensiones de Asertividad Indirecta y No asertividad; sin embargo, es necesario indicar que el puntaje obtenido para asertividad fue de .50, situación a consideran

en los análisis para valorar el trabajo. Los baremos fueron elaborados de manera general, sin reflejar diferencias por género ni edad.

Torres (2012) al proponerse realizar el estudio sobre las propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad, en adolescentes varones que estaban cursando el cuarto y quinto año de secundaria, matriculados en instituciones educativas nacionales de la ciudad de Trujillo, decidió modificar algunos de los ítems que contenía la escala (26, 34, 39 y 43), con el objetivo de incrementar las posibilidades de alcanzar resultados en cuanto a la validez y confiabilidad, que brinden la solidez científica al instrumento. Algunos datos que deben resaltarse es que los niveles de confiabilidad de la dimensión Asertividad alcanzaron puntajes no óptimos (.46) y que los baremos se establecieron por cada dimensión por grado. Los cambios en el aspecto lingüístico fueron necesarios para encontrar los valores descritos.

Flores y Lainé (2010) realizaron una investigación titulada: “Asertividad: un estudio comparativo en estudiantes de México y Cuba”. Para el estudio decidieron incluir a 426 universitarios, de los cuales 215 eran de México (Mérida) y los otros 211 de Cuba (La Habana). Lo que buscaron fue determinar las diferencias existentes entre los evaluados, teniendo en cuenta su nacionalidad y la variable sexo. Lo interesante de este trabajo es que se utilizó como herramienta a la Escala Multidimensional de asertividad, que se caracterizaba por poseer tres dimensiones. Los resultados que surgieron como fruto del análisis estadístico de los datos recolectados, describieron las siguientes diferencias: En las dimensiones de No Asertividad y Asertividad Indirecta los estudiantes mexicanos mostraron las medias más altas y en la dimensión de Asertividad, los cubanos alcanzaron los puntajes más altos. También se hizo un análisis de consistencia interna, con el Alpha de Cronbach, encontrándose valores superiores a .80. La conclusión del estudio indica la existencia de diferencias significativas en las tres dimensiones de la escala entre los estudiantes mexicanos y cubanos.

León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009) en su investigación “Asertividad y Autoestima en alumnos de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Pública de la Ciudad de Santa Marta (Colombia) tuvo como objetivo hallar la correlación entre estas variables en 157 estudiantes universitarios, encontrando que la dimensión de asertividad se encuentra dentro de la media con un resultado de 66%; el 8% puntuaron bajo y el 26% posee la dimensión de asertividad alta. Respecto a la dimensión de no asertividad, el 63% se encuentran dentro de la media; el 34% puntuaron bajo y el 36% cuenta con la dimensión de no asertividad alta. La dimensión de asertividad indirecta cuenta con un resultado de 73% dentro de la media; 18% puntuaron bajo y un 9% de la población total poseen asertividad indirecta alta.

Benitez, Castillo, Padilla, Gomez-Benito, Flores y Diaz-Loving (2009) realizaron una investigación titulada “Análisis de la equivalencia del constructo “asertividad” en muestras mexicanas y españolas”. El objetivo del trabajo citado fue encontrar valores que describan la comparación de cómo se presenta el constructo en dos poblaciones que difieren en el aspecto cultural. La muestra estuvo compuesta por 646 estudiantes de la Universidad de Granada de España y 559 de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). Los resultados encontrados permitieron confirmar que el instrumento debe mantenerse como multidimensional, siendo necesario realizar algunos ajustes para la escala en general, pues los valores más significativos fueron los hallados de manera independiente para cada escala. La confiabilidad se determinó en puntajes más altos para la muestra mexicana (.81) en comparación con la española (.71).

Concerniente a los aspectos teóricos, la palabra asertividad proviene del latín “asserere” o “assertum”, la que guarda el concepto de “afirmar” o “defender”, adoptando una postura de afirmación de la personalidad, autoestima y la comunicación (Rodríguez y Serralde, 1991). Es por ello que muchas veces es confundida con las variables autoestima y habilidades sociales.

La asertividad puede ser considerada como parte de las habilidades sociales y es definida por diversos autores como una capacidad que tiene el ser humano para utilizar una forma de comunicación adecuada, en sus momentos de interacción social, es decir, que les permita alcanzar sus objetivos durante las relaciones interpersonales en los distintos contextos (Hidalgo y Abarca, 1990).

Lange (1980/1983) elaboró una definición donde indica que la asertividad es una forma de comunicación caracterizada por la expresión directa y sincera de contenidos que reflejan las opiniones, las creencias, los sentimientos y anhelos propios. La manera de transmisión de los mensajes se considera como adecuada, porque lleva implícito el respeto por sí mismo y por el otro. La persona que utiliza la comunicación asertiva se aleja de las posibilidades asumir conductas pasivas o agresivas. Esta forma de interacción comprende la expresión verbal (contenido y tono de voz) y no verbal (gestos faciales, posturas movimientos corporales).

Cotler y Guerra (1976) indican que la asertividad no sólo toma en cuenta el conocimiento y expresión de los intereses, descontentos y anhelos en general de las personas, sino que alcanza a la forma como el ser humano se relaciona con los demás.

Rich y Shroeder (1976) afirman que la conducta asertiva, a través de la expresión de sentimientos y deseos, es la habilidad para iniciar y hacer más saludables las relaciones interpersonales.

Aguilar- Kubli (1987) explica que la asertividad es la habilidad para expresar los propios sentimientos de forma clara y en el momento adecuado, para lograr interactuar de forma armónica con los semejantes.

García y Magaz (1995) afirman que la asertividad es la aptitud que tienen las personas para expresarse de manera adecuada, en el momento oportuno y con la persona indicada. Te permite ser eficaz en el medio social, estableciendo relaciones honestas y directas.

Bishop (2000) menciona que la asertividad es la capacidad de expresarse sin recurrir a conductas agresivas o pasivas, respetar los intereses de los demás, sin dejar de pensar en los propios, tener la habilidad de manejar el trato con los demás

y de las situaciones difíciles, así como la capacidad de manifestar opiniones, necesidades y afectos.

Elizondo (1999) va más allá y considera que la asertividad es una habilidad muy poderosa, por lo que a través de ella se pueden crear climas sociales más saludables. La persona asertiva no sólo puede establecer buenas relaciones con los demás, sino que puede influir en ellos para lograr cambios en sus actitudes, esto con el objetivo de generar mejores relaciones.

Para Flores y Diaz-Loving (2004) La asertividad está relacionada con la expresión de los derechos de la persona, los razonamientos, afectos y creencias, sin violentar los derechos de los demás. Su interés principal es manifestar la forma de pensar, sentir y ver las cosas que ocurren a su alrededor. Con esto comunica la autenticidad de su ser, sin someter, degradar o depreciar al otro.

#### Componentes de la comunicación asertiva

Hofstadt (2005) nos presenta componentes de la comunicación no verbales y para verbales.

Conductuales no verbales: Se presenta con expresiones de amistad y amabilidad. Existe contacto ocular con una mirada apacible. Se detecta también una sonrisa en el rostro muy frecuente, postura erguida, sin llegar a ser rígida, y conservando una adecuada distancia no llegando a intimidar a sus compañeros (p.54).

Conductuales verbales: Presenta un lenguaje continuado, con adecuado tono de voz, Expresa de forma directa y auténtica sus sentimientos y pensamiento. Son personas que conocen y hacen valer sus derechos. Elogian en el momento y a la persona adecuada. Cuentan con un buen vocabulario (p.56). Las personas asertivas cuentan con las características verbales y no verbales que generan que un diálogo sea agradable por el tema, como por el tono de la voz, ya sea porque lo hacen o lo han aprendido (p.51).

Flores y Díaz-Loving (2004) identifican 3 dimensiones de la asertividad:

**Asertividad Indirecta:** Valora la falta de habilidad de la persona para afrontar cara a cara situaciones comunes o de trabajo ya sea con miembros de la familia, amigos, superiores o compañero de labores, haciendo que sus opciones, deseos, afectos, demandas, limitaciones personales, negativas, dar y recibir elogios y manejar la crítica, sea por medio escrito, telefónico, e-mail y otros medios virtuales.

**No Asertividad:** Hace referencia a la inhabilidad del sujeto para declarar sus pretensiones, opiniones, sentimientos, barreras personales, cumplidos, iniciar la interacción con otras personas y manejar las críticas.

**Asertividad:** Se explica como la habilidad del hombre para manifestar sus restricciones, sentimientos, opiniones, anhelos, derechos, a dar y recibir elogios, ser tolerantes y a manejar la crítica.

Con respecto a los modelos teóricos de la asertividad, desde hace ya muchos años, se vienen utilizando enfoques sobre el estudio de la asertividad. Existen variadas teorías que intentan conceptualizar y brindar cuerpos teóricos respecto a esta variable psicológica. En este trabajo de investigación vamos a describir algunos de los enfoques.

El modelo humanista cree que la asertividad es una técnica que le sirve al ser humano para poder lograr su autorrealización, es decir, afirma que a través de la utilización de un estilo asertivo, la persona va mejorando sus interrelaciones, de tal forma que éstas le sirvan para llegar a alcanzar sus propias metas en la vida.

El modelo conductual, en especial desde el punto de vista del aprendizaje social de Bandura (1969), plantea que la asertividad es una habilidad que necesita de la observación de modelos significativos, para su aprendizaje. Esta visión indica que dicha destreza puede ser aprendida en los primeros años de vida del ser humano, a través de las experiencias que vaya percibiendo de su entorno más cercano.

El modelo cognoscitivo, con Lange y Jakubowski (1976), explica que, para lograr el aprendizaje de la destreza asertiva, se deben tener en cuenta cuatro ejes fundamentales: educar las diferencias entre asertividad y agresividad, colaborar en el reconocimiento y valoración de los derechos propios y ajenos, disminuir barreras cognoscitivas y emocionales para hacer frente a las situaciones de forma asertiva, y mermer pensamientos ilógicos, angustias, culpas.

El modelo ecléctico nace a partir de la insatisfacción que percibían algunos teóricos en los enfoques anteriormente descritos. Entonces, lo que se buscó es integrar algunos aspectos de los modelos humanistas, conductuales y cognitivos, con el objetivo de crear una teoría muchos más completa, que pueda brindar una explicación más satisfactoria de esta variable psicológica (Galassi y Galassi, 1978)

Según Diaz- Loving (1993) el modelo en el que se basa la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) está relacionado con una perspectiva etnopsicológica. Este enfoque centra su idea principal en intentar brindar una argumentación de la conducta asertiva, considerando el análisis conjunto de los aspectos: culturales, ambientales, sociales, personales, psicológicos, incluyendo también variables como la edad, lugar de residencia, vida escolar, nivel económico, entre otros. Para este enfoque, la asertividad es la habilidad que tiene una persona para enfrentar las distintas exigencias del medio, expresando las creencias, posturas, deseos, opiniones, sentimientos y emociones, lo cual le va a originar la creación de espacios cálidos y confiables en los distintos entornos donde se desenvuelva una persona: familiar, social, académico, laboral, vida en pareja, etc. Es indispensable considerar la idiosincrasia cultural, que se ve reflejada en el pensamiento, la forma de percibir las cosas, la cognición y la personalidad más predominante en los países.

Entre los principios de la asertividad y, teniendo en cuenta lo descrito por Reyes (2001) se presentan los siguientes cuatro principios:

La Autoestima: Valorar lo que somos y poseemos, aceptando que no somos perfectos. Es quererse uno mismo y a los demás.

La persistencia: Expresar nuestras opiniones siendo consistentes y permaneciendo en ellas pese a la oposición o crítica. Esta conducta de perseverancia se debe manifestar sin ira, ni expresión de obstinación de manera excesiva.

La aceptación de elogios y críticas razonables: Escuchar la opinión de los demás, sean comentarios halagadores o de crítica, con actitud serena y reconociendo que, con ellas, se puede seguir mejorando y creciendo.

La proposición de alternativas: Proponer soluciones creativas ante dificultades o desacuerdos. Utilizando el pensamiento divergente, se pretende encontrar respuestas poco comunes.

Los principales beneficios de la asertividad son:

El fortalecimiento del amor propio y la dignidad: Según Riso, (2008) se debe empezar por respetarse uno mismo para exigir respeto. Ocurre algo similar con la dignidad personal, que es el honor y derecho a merecer lo mejor. Es por ello que como tú te sientes, serás tratado. Si se accede pasivamente la probidad o el agravio, se está asumiendo en los hechos que uno amerita ser tratado injustamente. Ello explicaría que las personas con escasas habilidades sociales y que carecen de asertividad padecen de depresión.

La asertividad permite una mejor protección psicológica y nos hace más firmes y seguros: Cuando la persona conoce sus derechos, se valora y reconoce en su entorno social, se desenvuelve de manera que sus actos se ven seguros, afiados y contundentes. Se expresa y se descubre así mismo en sus fortalezas, retornando estas respuestas al propio ser, como retroalimentación positiva.

La asertividad y el entrenamiento en habilidades permiten fortalecer el esquema mental y proyectarla.

La asertividad facilita la libertad emocional y el autoconocimiento: La psicología aplicada tiene entre sus principales áreas de trabajo, la acción preventiva, cuyo fin es prever los problemas psicológicos y promover el bienestar físico y mental. En tal sentido cuando la persona manifiesta sus pensamientos y sentimientos, fluye la mente y sana el cuerpo.

Las personas asertivas se caracterizan por expresar diferentes emociones, entre ellas la ira, cuya represión conduce hacia las enfermedades y constituye una barrera, haciendo a las personas seres incapaces de relacionarse con el mundo afectivo interior y exterior.

La ausencia de asertividad, nos limita, restringe y encierra en un espacio donde no se vive de forma armoniosa.

La asertividad contribuye en la resolución de problemas y en la comunicación: La asertividad posibilita relaciones más eficaces, más directas y genuinas. En un mundo caracterizado por las apariencias, se rescata y valora cuando se encuentran espacios y relaciones interpersonales donde prima la honradez y la transparencia. La comunicación es abierta y se exponen las ideas y pensamientos de forma sincera y respetuosa. Es por ello que, bajo este principio, los problemas se resuelven, expresando nuestros verdaderos sentimientos y pensamientos. Una buena comunicación debe necesariamente, ser asertiva.

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano conocida por la aparición de cambios significativos y bruscos en una persona, tanto en los aspectos físicos, como psicológicos. Se relaciona con un proceso de crecimiento que se configura como un puente entre la niñez y la edad adulta. El niño pasa a enfrentarse al reto de ir asumiendo poco a poco más responsabilidades y necesita enfrentar con valentía los desequilibrios suscitados por los cambios descritos, con el objetivo de lograr una adaptación saludable, que le permita desarrollar sus habilidades potenciales. Uno de los procesos centrales que se presenta en esta fase es el de la búsqueda de identidad, es decir, el adolescente lucha por afirmarse, por definirse como persona, lo cual va dirigir las decisiones más importantes en torno a su vocación, por ejemplo. Es evidente que esta etapa contempla una alta complejidad (Papalia, 2018).

La adolescencia se puede dividir en sub etapas: temprana, intermedia y tardía. La primera toma como referencia a las personas que se encuentran entre los 10 y 12 años y también es llamada pubertad. Se caracteriza por la aparición brusca de

cambios corporales y hormonales, que también se reflejan en la esfera psicológica y social. El púber se enfrenta a la aparición de nuevas características principalmente en aspectos relacionados a la sexualidad, lo cual incluye, en los hombres, el crecimiento del órgano sexual, la aparición del vello púbico, el ensanchamiento de la espalda, entre otros. En las mujeres se presentan cambios en la anatomía de la vulva, el crecimiento de los senos, el ensanchamiento de las caderas, etc. A la par van aconteciendo procesos de maduración psicológica, siendo notorio el paso de un tipo de pensamiento concreto a uno abstracto. El adolescente empieza a poner en duda lo adecuado de las reglas, busca ser tratado de una manera diferente, pues considera que ya no es un niño; quiere ser aceptado socialmente, para lo cual utiliza diversas estrategias que generan presiones, frustraciones y desequilibrios, situación que de no ser llevada de manera adecuada y con el apoyo del entorno, pueden transformarse en potenciales fuentes de la aparición de malestar psicológico (depresión y ansiedad). El asesoramiento y capacidad de sostén de la familia va a ser fundamental para que el adolescente pueda enfrentar de la mejor manera estos procesos, buscando construir una personalidad coherente y consistente que sirvan como una base sólida para resolver las dificultades que generan los cambios abruptos de esta etapa (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2018).

La adolescencia intermedia comienza entre los 14 y 15 años. Los procesos relacionados a la adecuación a su entorno y reconocimiento de sí mismo, en esta etapa, se dan de manera gradual, su real capacidad es parcialmente conocida y asimilada, logra una mejor integración en su grupo lo cual le ofrece protección, seguridad y placer al entablar relaciones amicales, se relaciona con otras personas de su misma edad de forma gratificante, logrando con ello poder superar parcialmente el gradual alejamiento de los padres, razón que ocasiona el desplazamiento de la admiración al papel de las figuras paternas (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2018).

La adolescencia tardía comienza entre los 17 y 18 años. En este periodo, desciende el ritmo avanzado de desarrollo y se retoma armónicamente el equilibrio de la conformación de las demás partes del cuerpo; estos ajustes corporales, proveen seguridad y se suman a los recursos para revertir los problemas de identidad, se da un mejor manejo de las emociones, muestra mayor individualidad y libertad. Las actuales y futuras obligaciones (propias y las impuestas por la sociedad) empiezan a ejercer mayor presión, lo que produce preocupación y ansiedad, pese a la inexperiencia y ausencia de madurez plena (Craig, 1997; Delval, 2000; Papalia et. al., 2018).

En otro apartado, es importante mencionar la descripción de las propiedades psicométricas. Para lo cual se hace uso de distintas técnicas e instrumentos como son la observación científica, la entrevista, las encuestas, las escalas, entre otros, que permiten medir las distintas variables que circundan al ser humano. La escala que se trabajará en el presente proyecto, hace referencia a un instrumento de medición que exige evidenciar su validez y confiabilidad, para avalar su uso bajo las demandas científicas (Aragón, 2004).

La Psicometría es la encargada de demostrar que los instrumentos de medición elaborados cuentan con la rigurosidad científica deseada para su uso. La psicometría se encarga de estudiar las propiedades métricas exigibles en las variables psicológicas y propone los lineamientos para que las mediciones se realicen correctamente. El fin de la psicometría es establecer parámetros para transformar los hechos en datos, con el objetivo de fijar valores numéricos a las respuestas emitidas por los evaluados a partir de los estímulos presentados. Por ejemplo, ante una prueba de inteligencia, el entrevistado emite sus respuestas y la Psicometría nos brinda la posibilidad de asignar valores numéricos que nos entreguen, luego de un análisis estadístico, resultados cuantitativos, que posteriormente pueden ser analizados por los especialistas (Aragón, 2004).

Uno de los parámetros considerados por la Psicometría es la confiabilidad, la cual hace referencia al nivel en que la administración reiterada de un instrumento a la

misma persona o grupo, arroja similares resultados. Es necesario revisar las condiciones de temporalidad entre una u otra medición (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La otra evidencia a tener en cuenta, es la validez. Dicha propiedad se refiere al valor que asegura que un instrumento medirá la variable para la que fue diseñada. Busca determinar si una prueba psicológica mide realmente lo que dice medir (Hernández, et al., 2010).

Considerando los aspectos teóricos y la problemática analizada, formulamos lo siguiente:

¿Cuáles son las Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo?

En tal sentido, el presente trabajo se justificó en la necesidad de manejar pruebas psicológicas estandarizadas respecto a la variable asertividad que en los últimos tiempos ha tomado gran importancia por su determinada participación en las relaciones interpersonales y toma de decisiones, en especial de los adolescentes (Si bien es cierto, existen pruebas que han sido sometidas al análisis psicométrico con la variable asertividad en adolescentes, el presente trabajo de investigación resulta conveniente, pues responderá a una población no trabajada, la población universitaria) sobre todo cuando se encuentran en situaciones que son directamente estresantes como insertarse en un estilo de vida diferente, como es la vida universitaria, someterse a diferentes demandas académicas novedosas, como son la diversidad de horarios, los trabajos de grupo en horarios fuera de clase, contrastes de horarios con sus demás compañeros, metodología de enseñanza, exigencias de parte de sus pares que los motiven a cambiar sus ideales o perspectiva de vida definidos por un proyecto de vida, por sentirse aceptados dentro de un entorno social específico.

Con base a lo mencionado en el párrafo anterior, se puede afirmar que la investigación que se plantea, en relación a la determinación de las propiedades psicométricas de un instrumento que mida la asertividad, es relevante porque podría colaborar brindando un instrumento válido y confiable, para que se puedan llevar a cabo recolección y análisis de datos, que luego permitan tomar decisiones mejor direccionadas al momento de plantear estrategias de solución.

Para la Psicología, es conveniente contar con un instrumento que permita identificar con objetividad y rigurosidad científica los patrones diagnósticos de las personas, favoreciendo el análisis, la elaboración de informes y de planes de acción con altas probabilidades de éxito.

Además, este trabajo de investigación extenderá y enriquecerá el marco teórico que beneficiará a futuras investigaciones.

Finalmente, los resultados del presente trabajo podrán actuar directamente en la población objetivo, sumándose a los esfuerzos de la Universidad por brindar una educación universitaria integral y de calidad, interesándose por el desarrollo no sólo académico y profesional, sino emocional y social de cada ingresante.

Teniendo en cuenta la relevancia de la investigación, nos planteamos el siguiente objetivo general: Determinar las Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo.

Así también, se consideró como objetivos específicos:

- Determinar la validez de contenido mediante el método de criterio de jueces de la Escala Multidimensional de Asertividad en adolescentes (EMA) ingresantes de una universidad privada de Trujillo.
- Determinar la validez de constructo por el método de análisis factorial confirmatorio de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo.

- Determinar la validez convergente y divergente de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo.
- Establecer la confiabilidad por consistencia interna a través del método de consistencia interna de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo.
- Elaborar las normas percentilares de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo.

## **II. MÉTODO**

### **2.1. Tipo de estudio**

El tipo de estudio es instrumental, es decir esta investigación pretende aportar a la comunidad psicológica y educativa, un instrumento que pueda ser utilizado para la realización de nuevos trabajos científicos (Sánchez y Reyes, 2006).

### **2.2. Diseño de Investigación**

El diseño de investigación es Instrumental donde se consideran los trabajos de investigación que se interesan en estudiar las propiedades psicométricas de instrumentos o evaluaciones psicológicas, que incorpora herramientas de evaluación actuales y las traducciones y adaptaciones de los hechos con antelación, esto lo afirman Ato, López y Benavente (2013).

### **2.3. Variables, operacionalización**

#### **2.3.1. Definición conceptual de Asertividad**

Flores y Diaz-Loving (2004) definen la asertividad como:

La habilidad para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e intereses, manejo de crítica positiva y

negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta, oportuna y respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado.

### 2.3.1. Definición Operacional

Evaluada por la Escala de Multidimensional de Asertividad por Flores y Díaz- Loving (2004) que consta de tres dimensiones: Asertividad indirecta, No asertividad y asertividad.

#### 2.1.5.1. Operacionalización de variable

Tabla 1

*Operacionalización de variables de estudio*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>REACTIVOS</b>	<b>ESCALA DE MEDICIÓN</b>
Asertividad indirecta	1. -Expresión de deseos y pensamientos de forma indirecta  2. -Expresión de sentimientos de forma indirecta  3. -Manejo de la crítica de forma indirecta  4. -Expresión de desagrado de forma indirecta	1. Ítems: 16, 18, 25, 40, 44  2. Ítems: 23, 28, 29, 36  3. Ítems: 4, 37  4. Ítems: 20, 24, 32, 35	Intervalo

No asertividad	5. -Inhabilidad para expresar deseos y pensamiento	5. Ítems: 2, 3, 5, 10, 42, 43	
Asertivi-dad	6. -Inhabilidad para expresar sentimientos y alabanzas	6. Ítems: 6, 30	
	7. -Inhabilidad para iniciar la interacción	7. Ítems: 9,13, 31, 45	
	8. -Inhabilidad para manejar la crítica	8. Ítems: 34, 39, 41	
	9. -Habilidad para expresar deseos, pensamientos y peticiones	9. Ítems: 7, 8, 15, 19	
	10. -Habilidad para expresar sentimientos y recibir alabanzas	10. Ítems: 11, 21	
	11. -Habilidad para manejar la crítica	11. Ítems:	
	12. -Habilidad para expresar limitaciones	1,17, 22,26,38 12. Ítems: 12, 14, 27 33	

Validez	Validez de Contenido	Método juicio de expertos	Nominal:
	Validez de Constructo	Análisis factorial confirmatorio	
Confiabilidad	Confiabilidad	Método de Consistencia Interna	
Normas	Percentilares	Percentiles	

## 2.4. Población, muestra y muestreo

### 2.4.1. Población

Para la presente investigación se determinó aplicar el instrumento en una población constituida por estudiantes universitarios del primer ciclo de una universidad privada de la ciudad de Trujillo. Dichos participantes cumplían con la condición de tener una edad entre los 16 y 18 años, pudiendo ser considerados tanto varones, como mujeres

### 2.4.2. Muestra

Para determinar la muestra se utilizó la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 4%.

<b>Fórmula empleada</b>
$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad \text{donde:} \quad n_0 = p^*(1-p)^* \left( \frac{Z \left(1 - \frac{\alpha}{2}\right)}{d} \right)^2$

Por lo tanto, la muestra fue de 230 adolescentes. El tipo de muestreo fue el probabilístico aleatorio simple, con el objetivo de que todos

elementos tuvieran las mismas probabilidades de ser escogidos para la investigación (Kleeberg & Ramos, 2009. P16)

### **2.4.3. Criterios de selección**

#### **2.4.3.1. Criterios de inclusión**

- Varones y mujeres entre 16 y 18 años ingresantes de una Universidad de Trujillo.
- Estudiantes matriculados y registrados en el semestre académico 2019-I.
- Asistir el día de la evaluación.
- Completar adecuadamente la prueba

#### **2.4.3.2. Criterios de exclusión**

- Estudiantes que se nieguen a responder los ítems de la prueba.

## **2.5. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### 2.5.1. Técnicas

Para la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta, con la cual se recogen datos a través de la exposición de estímulos tipo preguntas o afirmaciones a un individuo o grupo de individuos, cuyo fin es medir objetivamente una variable en la población trabajada, bajo condiciones anticipadamente asignadas (García Ferrando, 1993).

### 2.5.2. Instrumento

El instrumento que se empleó para la presente investigación fue la Escala Multidimensional de Asertividad, cuyos autores son: Dra. Mirta Margarita Flores Galaz y Dr. Rolando Díaz- Loving. Este instrumento fue elaborado en México en el año 2004. El objetivo, es evaluar el grado de asertividad. La forma de aplicación es individual y colectiva, con una duración de 20 a 30 minutos aproximadamente. Su ámbito de aplicación abarca a sujetos desde los 15 años de edad en adelante.

Consta de 45 reactivos tipo likert de cinco opciones de respuesta, que van de completamente de acuerdo a completamente desacuerdo con rango de 5 a 1.

La prueba se compone de tres dimensiones:

**Asertividad indirecta:** Inhabilidad del individuo para tener enfrentamientos directos cara a cara con otras personas en situaciones cotidianas o de trabajo ya sea con familiares, amigos, jefes y compañeros de trabajo, llevándolo por lo tanto a expresar sus opiniones, deseos, sentimientos, peticiones, limitaciones personales, realizar peticiones, a decir no, a dar y recibir alabanzas y a manejar la crítica por medio de cartas, teléfono u otros medios.

**No asertividad:** Inhabilidad del individuo para expresar sus deseos, opiniones, sentimientos, limitaciones, alabanzas, iniciar la interacción con otras personas y manejar la crítica.

**Asertividad:** Habilidad del individuo para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, a dar y recibir alabanzas, a hacer peticiones y a manejar la crítica.

## **2.6. Procedimientos de la investigación**

Se siguieron los siguientes pasos:

- Se determinó la Prueba psicométrica a trabajar y se procedió a determinar la validez de contenido por medio del criterio de jueces; para lo cual se convocó a diez profesionales especialistas en el área. Se les entregó un formato de Evaluación por juicio de expertos, y ellos calificaron en base a criterios de claridad, coherencia y relevancia.
- Se solicitó el permiso correspondiente a la Institución superior de estudios, explicando la naturaleza del trabajo y los procesos de recolección de datos y posterior presentación de resultados.
- De forma individual se procedió a realizar la recolección de datos dentro del recinto académico (salón de clases), donde se aplicó la Escala Multidimensional de asertividad a los adolescentes ingresantes de una Universidad Privada de

Trujillo, utilizando para ello las primeras horas de su clase (según su turno). Previa a la aplicación del instrumento, se explicó la importancia de su sincera participación y la relevancia del trabajo de investigación para su propio desarrollo y del campo de la ciencia de la conducta.

- Se agradeció la participación a los estudiantes, la docente responsable y los directivos de la Institución.
- Posteriormente se realizó el procesamiento de datos, donde registramos los datos digitalmente para obtener y producir información significativa.
- Luego se procedió a aplicar los procedimientos correspondientes al análisis estadístico para cumplir con el objetivo general del presente trabajo de investigación.
- Por último, se elaboró el análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones, con lo cual se cierra el presente trabajo de investigación.

## **2.7. Métodos de análisis de datos**

El análisis de datos empezó con la evaluación de supuestos de normalidad univariante mediante los índices de asimetría y curtosis, encontrándose valores dentro del rango de -1 a 1, indicando ausencia de asimetría y curtosis en la distribución de las respuestas a los ítems (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005). El análisis de la multicolinealidad se realizó mediante la matriz de correlaciones de Pearson encontrándose valores menores a .90, indicando ausencia de multicolinealidad (Arias, 2008).

Con estos resultados se procedió aplicar el Análisis Factorial Confirmatorio con ayuda del método de Máxima Verosimilitud para estimar las cargas factoriales estandarizadas, los errores de medición y las correlaciones entre factores latentes y obtener los índices que evaluaron el ajuste del constructo a la realidad investigada considerando un ajuste satisfactorio si los índices de ajuste global  $X^2/df < 3$  (Carmines y McIver, 1981),  $RMSEA < .05$  y  $pclose < .05$  (Browne and Cudeck, 1993),  $CFI > .90$  (Bentler, 1990); si los índices de ajuste comparativo  $NFI > .90$  (Bentler y Bonet, 1980) y si los índices de ajuste parsimonioso  $PCFI > .50$  (James, Mulaik y Brett, 1982) y  $PNFI > .50$  (James, Mulaik y Bentler, 1982), además se evaluó la convergencia y

discriminación de los modelos evaluados mediante los índices y criterios propuestos por Gaskin (2016), donde se encontraron cargas factoriales estandarizadas y errores de medición diferentes y no correlacionados para los ítems, indicando la no equivalencia entre ítems para medir cada factor y decidiéndose por utilizar el estadístico Omega de McDonald (1999) para estimar de forma puntual e interválica (Kelley & Lai, 2017) al 95% de confianza la consistencia interna de cada factor considerando valores aceptables de .70 a .90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008), aunque en algunas circunstancias pueden aceptarse valores superiores a .65 (Katz, 2006), de forma similar el Coeficiente H de Hancock y Mueller (2001) valorándose como aceptable a valores mayores a .70.

## **2.8. Aspectos éticos**

Para explicar los aspectos éticos considerados para esta investigación se creyó necesario considerar como eje rector al documento oficial que el Colegio de psicólogos del Perú pone a disposición de los profesionales: el Código de Ética Profesional de Psicólogos del Perú (2017). A partir de la revisión de dicho escrito, fue posible prestar especial atención a los cuidados necesarios para la investigación. Se puede aseverar que, en el presente estudio se han respetado las condiciones establecidas a nivel nacional e internacional que hacen referencia a los trabajos efectuados con seres humanos, cuidando la confidencialidad y salvaguardando la información que se obtuvo de los estudiantes escogidos como población. Asimismo, siguiendo el Título XI -Art. 81, se informó a los participantes sobre la naturaleza y alcances de la investigación, respondiendo de manera clara y precisa a las preguntas que plantearon.

Debido a que la investigación propuesta tuvo como población a menores de edad, se adjuntó una carta de Asentimiento Informado. Tal documento fue aplicado a los adolescentes que conformaron la muestra de la investigación

Finalmente es posible también informar que se tuvo en cuenta el Art. 25, que establece como prioridad para el investigador, la salud psicológica de los participantes, antes que cualquier interés de la ciencia.

### III. RESULTADOS

#### 3.1. Evidencias de validez de contenido

En la Tabla 1, se observa evidencia estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) de un promedio total para V de Aiken superior al .50 en Claridad con un  $V=1.00$  (IC95%: .70 a 1.00), en Coherencia con un  $V=1.00$  (IC95%: .70 a 1.00) y en Relevancia con un  $V=1.00$  (IC95%: .70 a 1.00), con intervalos de confianza superiores a .50 en todos los ítems, considerando la evaluación de 10 expertos, y con cuatro categorías de puntuación de evaluación. Ello indica que los ítems evidencian semántica y sintaxis adecuada; dichos ítems también son considerados válidos y tienen relación lógica con lo que se está midiendo y finalmente los ítems son importantes y deben ser incluidos en el Cuestionario.

**Tabla 1**

*Índices de validez de contenido de la Escala Multidimensional de Asertividad (1)*

Ítems	Claridad				Coherencia				Relevancia						
	V	P	Li	Ls	V	p	Li	Ls	V	p	Li	Ls			
Total	.97	.000	**	.75	1.00	.99	.000	**	.77	1.00	.99	.000	**	.78	1.00
1	.93	.005	**	.70	.99	.93	.005	**	.70	.99	.93	.005	**	.70	.99
2	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
3	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
4	.93	.005	**	.70	.99	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
5	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
6	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
7	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
8	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
9	.93	.005	**	.70	.99	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
10	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
11	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
12	1.00	.001	**	.80	1.00	.97	.003	**	.75	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
13	.90	.008	**	.66	.98	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
14	.93	.005	**	.70	.99	.90	.008	**	.66	.98	1.00	.001	**	.80	1.00
15	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00	.93	.005	**	.70	.99
16	.93	.005	**	.70	.99	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
17	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
18	.93	.005	**	.70	.99	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
19	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
20	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00

Nota: V: Estadístico V de Aiken; Li Ls: Límite inferior y Límite superior del Intervalo de confianza al 95%;  
p: Significancia.

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

**Tabla 1***Índices de validez de contenido de la Escala Multidimensional de Asertividad (2)*

Ítems	Claridad				Coherencia				Relevancia						
	V	P	Li	Ls	V	p	Li	Ls	V	p	Li	Ls			
21	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
22	.97	.003	**	.75	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
23	.97	.003	**	.75	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
24	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
25	.90	.008	**	.66	.98	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
26	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
27	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
28	.93	.005	**	.70	.99	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
29	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
30	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
31	.97	.003	**	.75	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
32	.90	.008	**	.66	.98	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
33	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
34	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
35	.90	.008	**	.66	.98	.97	.003	**	.75	1.00	.90	.008	**	.66	.98
36	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
37	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
38	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
39	.93	.005	**	.70	.99	.93	.005	**	.70	.99	.97	.003	**	.75	1.00
40	.93	.005	**	.70	.99	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
41	.93	.005	**	.70	.99	.93	.005	**	.70	.99	.93	.005	**	.70	.99
42	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
43	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00
44	.97	.003	**	.75	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00	.97	.003	**	.75	1.00
45	.90	.008	**	.66	.98	1.00	.001	**	.80	1.00	1.00	.001	**	.80	1.00

*Nota:* V: Estadístico V de Aiken; Li Ls: Límite inferior y Límite superior del Intervalo de confianza al 95%;

*p:* Significancia.

\*\**p*<.01

### 3.2. Evidencias de validez de constructo

#### 3.2.1. Evaluación de supuestos

En Tabla 2, se muestran los estadísticos descriptivos, útiles para verificar el cumplimiento de los supuestos de multicolinealidad mediante el rango de correlaciones entre ítems, hallándose valores entre  $-.36$  a  $.67$ , menores a  $.90$  y evidenciando ausencia de redundancia en los contenidos medidos en los ítems (Arias, 2008), asimismo se observaron índices de asimetría de  $-1.55$  a  $0.82$  y sus valores estandarizados entre  $-9.59$  a  $5.08$  e índices de curtosis de  $-1.18$  a  $1.7777$  y sus valores estandarizados entre  $-3.64$  a  $5.47$ , observándose valores  $|G1|$  y  $|G2| > 1$  y  $|Z1|$  y  $|Z2| > 1.96$ , además de un índice de asimetría y curtosis conjunto univariado de  $9.60$  a  $11471$  es decir,  $K^2 > 5.99$ , señalando el incumplimiento del supuesto de normalidad univariante como lo señalan D'Agostino (1986) y Hair, Anderson, Tatham, & Black (2005), finalmente el índice de curtosis multivariante obtuvo un valor de  $69.71 < 70$ , cumpliéndose el ajuste a una distribución normal multivariante (Mardia, 1970), decidiéndose aplicar el método de Máxima verosimilitud en el análisis Factorial Confirmatorio como lo sugiere Brown (2006).

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Asertividad (I)*

Ítem	M	DE	G1	Z1	G2	Z2	K2
1	2.16	1.17	0.70	4.35	-0.62	-1.92	22.63
2	2.85	1.15	-0.01	-0.07	-1.00	-3.10	9.60
3	2.71	1.10	0.05	0.31	-1.00	-3.10	9.71
4	2.52	1.26	0.37	2.26	-0.98	-3.04	14.35
5	2.48	1.20	0.36	2.23	-0.96	-2.96	13.72
6	2.67	1.32	0.17	1.04	-1.18	-3.64	14.33
7	3.87	1.08	-0.75	-4.67	-0.25	-0.78	22.40
8	3.91	1.07	-0.89	-5.48	0.05	0.15	30.02
9	2.56	1.27	0.42	2.58	-0.91	-2.82	14.61
10	2.46	1.13	0.42	2.59	-0.73	-2.27	11.86
11	3.94	0.98	-0.83	-5.13	0.13	0.41	26.48
12	3.56	1.08	-0.52	-3.19	-0.50	-1.55	12.57
13	3.19	1.13	-0.34	-2.12	-0.78	-2.42	10.34
14	2.37	1.17	0.60	3.73	-0.61	-1.90	17.53
15	4.12	0.91	-1.18	-7.30	1.12	3.47	65.33

*Nota:* M: Media; DE: Desviación estándar; IHC: índice de homogeneidad corregido; G<sub>1</sub>: Asimetría; Z<sub>1</sub>: Asimetría estandarizada; G<sub>2</sub>: Curtosis; Z<sub>2</sub>: Curtosis estandarizada; K<sup>2</sup>: simetría y curtosis conjunta univariante

**Tabla 2***Estadísticos descriptivos de la Escala Multidimensional de Asertividad (2)*

Ítem	M	DE	G1	Z1	G2	Z2	K2
16	2.31	1.28	0.62	3.82	-0.82	-2.53	20.99
17	4.17	0.83	-1.13	-6.96	1.53	4.74	70.93
18	2.19	1.18	0.78	4.82	-0.43	-1.32	24.98
19	2.39	1.12	0.60	3.71	-0.43	-1.34	15.52
20	2.34	1.17	0.61	3.74	-0.61	-1.88	17.55
21	3.65	1.13	-0.54	-3.34	-0.57	-1.75	14.24
22	4.03	1.14	-1.14	-7.07	0.39	1.21	51.44
23	2.88	1.31	0.13	0.82	-1.15	-3.56	13.36
24	2.25	1.05	0.77	4.74	0.02	0.07	22.51
25	2.52	1.25	0.44	2.69	-0.96	-2.96	16.00
26	4.30	1.05	-1.55	-9.59	1.54	4.76	114.71
27	3.56	1.07	-0.46	-2.85	-0.46	-1.43	10.18
28	2.88	1.22	0.08	0.47	-1.01	-3.11	9.91
29	2.58	1.17	0.43	2.67	-0.74	-2.30	12.40
30	2.58	1.18	0.36	2.24	-0.72	-2.22	9.95
31	2.60	1.20	0.26	1.62	-1.02	-3.15	12.53
32	2.53	1.18	0.47	2.93	-0.67	-2.06	12.83
33	3.72	1.04	-0.84	-5.19	0.07	0.22	26.97
34	2.44	1.20	0.52	3.21	-0.76	-2.35	15.82
35	2.49	1.27	0.52	3.24	-0.81	-2.51	16.82
36	2.32	1.18	0.65	4.00	-0.53	-1.63	18.68
37	2.29	1.14	0.76	4.73	-0.29	-0.90	23.13
38	4.15	0.81	-1.13	-7.01	1.77	5.47	79.15
39	2.69	1.21	0.30	1.85	-0.94	-2.92	11.98
40	2.37	1.22	0.78	4.84	-0.47	-1.46	25.52
41	2.18	1.16	0.82	5.08	-0.33	-1.02	26.79
42	2.61	1.15	0.27	1.66	-0.91	-2.81	10.64
43	2.61	1.18	0.27	1.69	-0.88	-2.73	10.33
44	2.34	1.17	0.68	4.18	-0.43	-1.34	19.28
45	3.13	1.30	-0.07	-0.41	-1.09	-3.37	11.51
Índice de Normalidad Multivariante con 45 ítems iniciales					124.139		
Índice de Normalidad Multivariante con 29 ítems finales					69.71		
Rango de correlaciones entre ítems					-.36 a .67		

*Nota:* M: Media; DE: Desviación estándar; IHC: índice de homogeneidad corregido; G<sub>1</sub>: Asimetría; Z<sub>1</sub>: Asimetría estandarizada; G<sub>2</sub>: Curtosis; Z<sub>2</sub>: Curtosis estandarizada; K<sup>2</sup>: simetría y curtosis conjunta univariante

### 3.2.2. Evaluación de modelos

En la Figura 1, se presenta el diagrama de senderos que refleja la estructura de la Escala Multidimensional de Asertividad con 45 ítems repartidos en tres dimensiones (factores de segundo orden) con 12 subfactores factores latentes relacionados, donde se presentan los valores estandarizados de las cargas factoriales, con valores entre  $-.35$  a  $.80$  en los ítems y de  $.64$  a  $1.05$  en los subfactores, además correlaciones entre las factores de segundo orden de  $-.61$  a  $.65$ , una correlación múltiple al cuadrado de  $.07$  a  $.63$  en los ítems y errores no correlacionados, caracterizando a un modelo de medición congenérico (Raykov, 1997).

Posteriormente en la figura 2, se muestra el resultados de la reespecificación del modelo, al eliminar los ítems con cargas factoriales menores a  $.50$ , ítems con índices de modificación más altos y reestructurar los subfactores de cada dimensión se obtuvo una estructura de tres dimensiones o factores de segundo orden con siete subfactores de primer orden y 29 ítems, con valores entre  $-.49$  a  $.86$  en los ítems y de  $.59$  a  $.99$  en los subfactores, además correlaciones entre las factores de segundo orden de  $-.62$  a  $.74$ , una correlación múltiple al cuadrado de  $.24$  a  $.74$  en los ítems y errores no correlacionados, caracterizando a un modelo de medición congenérico (Raykov, 1997).

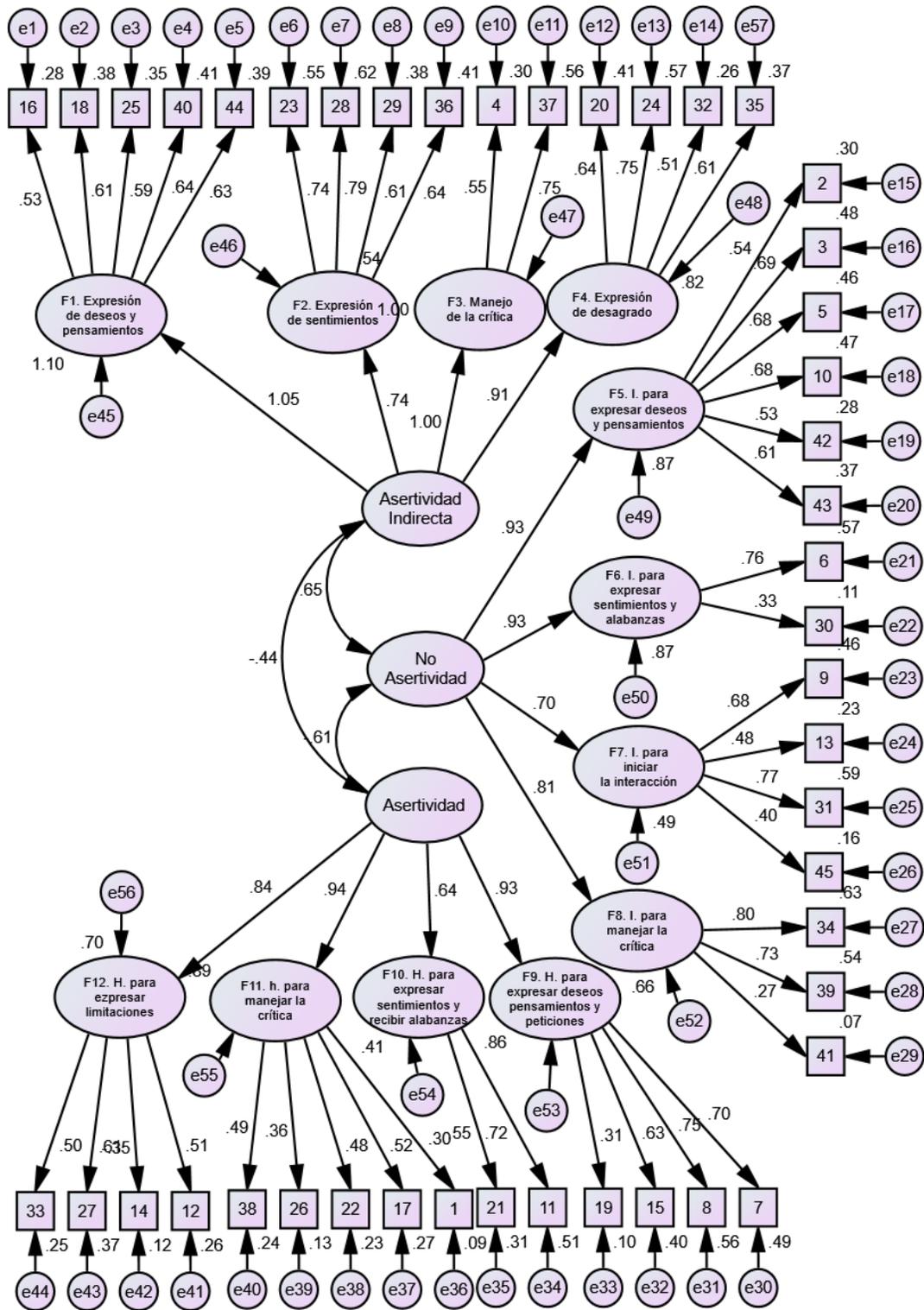


Figura 1. Estructura de segundo orden con tres factores de segundo orden y 12 de primer orden de la Escala multidimensional de Asertividad - EMA

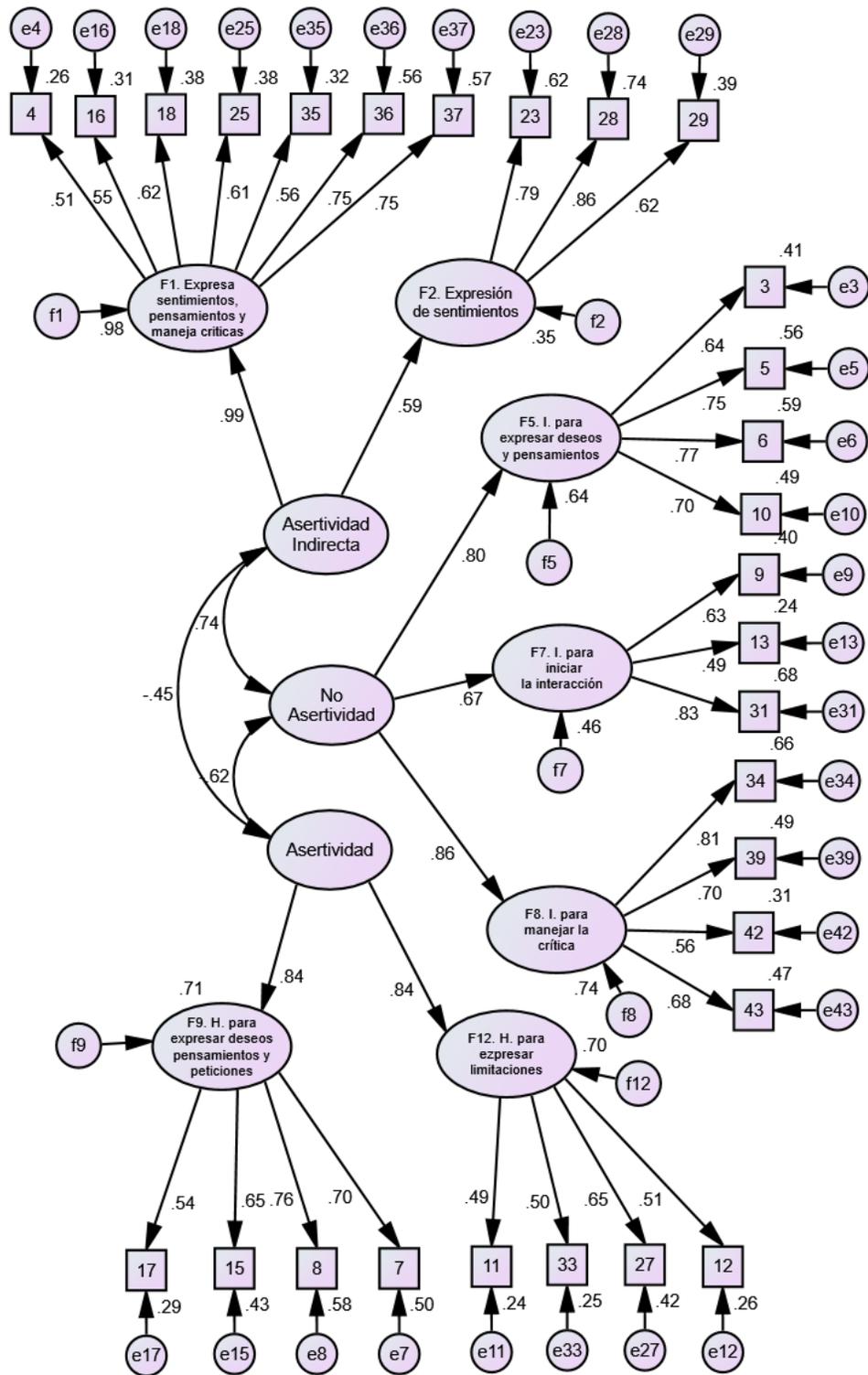


Figura 2. Estructura de tres factores de segundo orden y 7 de primer orden de la Escala Multidimensional de Asertividad - EMA

En la tabla 3, se denotan los índices de ajuste del modelo de tres factores relacionados de la Escala Multidimensional de Asertividad, encontrándose valores satisfactorios en los índices de ajuste global como la razón de verosimilitud  $X^2/gl < 3$  y  $p > .05$  (Carmines y McIver, 1981),  $SRMR < .08$  (Hu y Bentler, 1999),  $RMSEA < .05$  y  $p_{close} > .05$  (Browne and Cudeck, 1993); en los índices de ajuste comparativo  $IFI > .90$  y  $TLI > .90$  (Bolen, 1989) además  $CFI > .90$  (Bentler, 1990) y en los índices de ajuste parsimonioso  $PCFI > .50$  (James, Mulaik y Brett, 1982) y  $PNFI > .50$  (James, Mulaik y Bentler, 1982), además del menor AIC para el modelo reespecificado de tres factores de segundo orden con siete subfactores de 29 ítems, mientras que el modelo de tres factores de segundo orden relacionados con doce subfactores de 45 ítems muestra valores no satisfactorios en los índices de ajuste comparativo, además un mayor AIC.

**Tabla 3**

*Índices de ajuste de la Escala Multidimensional de Asertividad - EMA*

MODELO	A. Absoluto				A. Comparativo			A. Parsimonioso		
	$X^2/gl$	SRMR	RMSEA	$p_{close}$	IFI	TLI	CFI	PNFI	PCFI	AIC
<b>3FRx12sf</b>	1.858	.0832	.063	<.001	.763	.743	.759	.562	.713	2028.3
3FRx7sf	1.532	.0605	.050	.484	.906	.900	.904	.697	.819	755.8

*Nota:* Método de estimación: Máxima Verosimilitud  
3FRx12sf Modelo de 3 factores relacionados de segundo orden con 12 subfactores  
3FRx7sf Modelo de 3 factores relacionados de segundo orden con 7 subfactores  
 $X^2/gl$ : Razón de verosimilitud  
SRMR: Raíz media residual estandarizada  
RMSEA: Media cuadrática de aproximación  
IFI: Índice de bondad incremental  
TLI: Índice de ajuste de Tucker-Lewis  
CFI: Índice de ajuste comparativo  
PNFI: Índice normado de ajuste parsimonioso  
PCFI: Índice de ajuste comparativo parsimonioso  
AIC: Criterio de Información de Akaike

En la Tabla 4, se presenta la evidencia de validez convergente y discriminante de la estructura interna de la Escala Multidimensional de Asertividad. En cuanto a la convergencia de los factores de segundo orden, se observa una varianza media extraída mayor a .50 en ambos modelos, pero con valores más altos en el modelo 12 subfactores respecto del modelo de 7 subfactores, debido a la presencia de ítems con cargas superiores a .50 pero con una relación significativa con otros factores del constructo.

Por otro lado, se observa en la diagonal de la matriz de validez discriminante de ambos modelos a una raíz de la varianza media extraída mayor a las correlaciones con otros factores latentes, asimismo los valores de la Máxima varianza compartida MSV son menores a la varianza media extraída AVE, evidenciando que los tres factores guardan mayor relación con sus propios indicadores que con otros factores (Gaskin, 2016).

**Tabla 4**

*Índices de Validez Convergente y Discriminante de la Escala Multidimensional de Asertividad - EMA*

Modelo	Convergencia		Discriminación		
	AVE	MSV	AI	NA	AS
<b>3FRx12sf</b>					
AI Asertividad indirecta	.87	.43	<b>.93<sup>a</sup></b>		
NA No asertividad	.72	.43	.65	<b>.85<sup>a</sup></b>	
AS Asertividad	.71	.37	-.44	-.61	<b>.85<sup>a</sup></b>
<b>3FRx7sf</b>					
AI Asertividad indirecta	.66	.55	<b>.82<sup>a</sup></b>		
NA No asertividad	.61	.55	.74	<b>.78<sup>a</sup></b>	
AS Asertividad	.70	.39	-.45	-.62	<b>.84<sup>a</sup></b>

*Nota:*

3FRx12sf Modelo de 3 factores relacionados de segundo orden con 12 subfactores

3FRx7sf Modelo de 3 factores relacionados de segundo orden con 7 subfactores

AVE: Varianza Media Extraída

MSV Varianza Máxima Compartida

a Raíz de la varianza media extraída o correlación con los propios ítems.

### 3.3.Evidencias de confiabilidad

En la Tabla 5, se muestran los coeficientes de confiabilidad de la Escala Multidimensional de Asertividad, estimados de forma puntual e intervalica del estadístico de confiabilidad Omega de McDonald (1999) con valores entre .9103 a .966 en el modelo con 12 subfactores, mientras que el modelo de siete subfactores presenta un Omega de .788 a .825.

**Tabla 5**

*Índices de consistencia interna de la Escala Multidimensional de Asertividad - EMA*

MODELO	Omega	IC95%	
		Li	Ls
Factores de segundo orden			
<b>3FRx12sf</b>			
Asertividad indirecta	.966	.933	.999
No asertividad	.910	.881	.939
Asertividad	.950	.927	.973
<b>3FRx7sf</b>			
Asertividad indirecta	.788	.700	.876
No asertividad	.825	.804	.846
Asertividad	.825	.804	.846

*Nota:* IC95%: Intervalo de confianza al 95%; Li: Límite inferior; Ls: Límite superior

### 3.4. Normas

En la Tabla 6, se muestra las normas percentilares de la Escala Multidimensional de asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una Universidad privada de Trujillo elaborada a partir de la muestra de 230 adolescentes, donde se observa una distribución simétrica  $|G1| < 1$  y mesocúrtica  $|G2| < 1$ , caracterizando una distribución normal con una media para asertividad indirecta de 25.18 (DE=7.78); no asertividad de 29.06 (DE=8.47) y asertividad 27.74 (DE=3.80).

**Tabla 6**

*Normas tipo percentil de la Escala Multidimensional de Asertividad*

Rango Percentil	Puntuaciones Percentil		
	Asertividad indirecta	No asertividad	Asertividad
99	50	55	36
95	38	42	34
90	35	40	33
85	33	38	32
80	31	37	31
75	30	35	31
70	29	35	30
65	29	33	29
60	28	32	29
55	26	30	28
50	25	29	28
45	24	28	27
40	23	27	27
35	22	26	26
30	20	25	26
25	19	23	25
20	17	21	25
15	17	19	24
10	15	17	23
5	12	15	22
1	10	12	14
N	230	230	230
Media	25.18	29.06	27.74
Mediana	25	29	28
Moda	30	35	28
Desviación estándar	7.78	8.47	3.80

Asimetría	.23	-.01	-.37
Curtosis	-.17	-.45	.29
Mínimo	10	12	14
Máximo	50	55	36

---

#### IV. DISCUSIÓN

En este acápite del informe de investigación, se va describe el análisis de los resultados encontrados luego procesamiento estadístico, es decir, los aspectos cuantitativos tomaron una connotación interpretativa, que permitió hacer una valoración de lo trabajado. En las siguientes líneas se discuten los datos hallados, en concordancia con los objetivos planteados como eje de la investigación.

La escala cuenta con validez de contenido, es decir existe concordancia en la apreciación de los jueces, tal como señala Utkin (2005) respecto a la importancia de contar con información de expertos, particularmente en el campo de la psicología, donde dicho juicio se ha convertido en la estrategia principal para la estimación de la validez de contenido. Con esto, se evidencia que los ítems guardan semántica y sintaxis adecuadas, por tanto, no se presta a ambigüedades; dichos ítems también son considerados válidos y tienen relación lógica con lo que se está midiendo y finalmente, son importantes y deben ser incluidos en la escala. Lo último es afirmado por Mitchell, 1986, citado en Ding & Hershberger (2002) quien asegura que lo esencial de la validez de contenido es que los ítems de un instrumento de medición sean relevantes, representativos del constructo para un fin evaluativo particular.

En el análisis Factorial Confirmatorio se eliminaron ítems con cargas factoriales bajas, menores a .50, ítems con índices de modificación más altos y se reestructuraron los subfactores de cada dimensión, obteniendo una estructura de tres dimensiones o factores de segundo orden con siete subfactores de primer orden y 29 ítems. Estos resultados se apoyan en los hallazgos de Martínez (2018), quien logró demostrar la validez de constructo, realizando también, para lograr una mejor definición del constructo, ajustes, y estableciendo así, una nueva estructura reespecificada con 33 ítems, haciendo uso del análisis factorial confirmatorio.

Hallamos evidencia de validez convergente y discriminante de la estructura interna de la escala, dato que es un aporte dentro del universo de las investigaciones previas revisadas para la presente investigación. Los valores de la máxima varianza

compartida (MSV) son menores a la varianza media extraída (AVE), lo cual quiere decir que los ítems son extraídos o capturados por los factores que la contienen y que a su vez éstos guardan una relación más alta con su propio factor, en comparación a la relación con los demás factores. Este alcance es sustentado teóricamente por Campbell & Fiske (1959) quienes afirman que, para que unas medidas sean válidas, deben correlacionar altamente entre ellas y que esa correlación debe ser mayor a la que exista con respecto a las medidas propuestas para otro constructo.

Por otro lado, se evidencia confiabilidad, la cual ha sido estudiada a partir del método de consistencia interna, por medio del coeficiente de omega de McDonald (1999) con valores entre .788 a .825., siendo ésta una valoración que responde a un nivel aceptable.

De similar forma, los estudios previos de Martinez (2018) evidenciaron la confiabilidad, mediante el método de consistencia interna por el coeficiente Omega obteniendo índices de .69 a .83, de valoración admisible; Caballero (2016) logró hallar valores entre .75 y .85, Asto (2015), Cueva (2014); Segura (2013); Torres (2012); Gutierrez (2012) entre otros, encontraron que la EMA denota confiabilidad con valores aceptables. Dichos resultados coinciden con los encontrados, lo cual le otorga un sustento sólido a lo encontrado en el estudio descrito en este documento.

Finalmente, se elaboraron las normas percentilares de la Escala investigada, cuyo análisis interpretativo para la muestra investigada responde de la siguiente manera: el rango percentilar de 76 a 99 le corresponde un nivel alto; entre 26 y 75, nivel medio y de 1 hasta 25, nivel bajo, según la dimensión. Segura (2013) no hallaron diferencias significativas por edad, ni sexo, por lo que se establecieron baremos para cada una de las subescalas, en concordancia con el análisis de la presente investigación.

## V. CONCLUSIONES

- Se determinó de forma favorable las propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de asertividad en adolescentes ingresantes de una universidad privada de Trujillo.
- Se determina la validez de contenido estableciendo que los ítems de la escala denotan claridad, coherencia y son relevantes.
- Se determinó la validez y confiabilidad de la Escala con un nuevo modelo propuesto en la muestra trabajada.
- Se evidencia la validez de constructo por el método de análisis factorial confirmatorio, eliminando para lograr una mejor definición de la variable los ítems 1, 2, 14, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 30, 32, 38, 40, 41, 44 y 45 porque no cumplen con la carga factorial permitidas para ser conservadas, estableciéndose un nuevo modelo con 29 ítems y agrupándose éstos en 7 subfactores de primer orden que hacen de la escala un instrumento válido.
- El instrumento presenta validez convergente y discriminante, es decir sus ítems se relacionan altamente con su propio factor a diferencia que con los demás factores.
- La escala denota confiabilidad a un buen nivel con índices de .788 a .825.
- Se establecen las normas percentilares del instrumento para la población objetivo con establecimiento de niveles alto para percentiles entre 76 a 99; medio para percentiles entre 26 a 75 y bajo con percentiles menores a 25.

## **VI. RECOMENDACIONES**

- Replicar el estudio en poblaciones más amplias, con el objetivo de tener mayores posibilidades de generalizar los resultados que se alcancen.
- Evaluar el asertividad en los adolescentes con el nuevo modelo propuesto y utilizar los baremos establecidos para la población.
- Revisar con mayor rigurosidad científica las características psicométricas de la dimensión Asertividad.
- A partir de los resultados, diseñar programas de intervención contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.
- Poner en marcha la propuesta establecida a partir del presente estudio de investigación.

## **VII. PROPUESTA**

Asertividad a lo largo y ancho del territorio nacional.

La investigación desarrollada ha permitido encontrar nuevas ideas de desarrollo psicométrico de esta variable, en nuestra realidad. Considero importante poder impulsar la realización de trabajos a mayor escala, de tal forma que se pueda tener más posibilidades de evaluación y posterior intervención.

En este acápite de la tesis presento una propuesta denominada: Asertividad a lo largo y ancho del territorio nacional, donde se tiene como objetivo principal, determinar las propiedades psicométricas de la escala de asertividad en universitarios ingresantes, teniendo en cuenta todas las regiones de nuestro país, atendiendo de esta forma a la necesidad impostergable que se genera por las características de multiculturalidad del Perú.

Se proponen los siguientes pasos:

1. Establecer las relaciones con la SUNEDU y con todas las universidades de nuestro país, para cual se van a nombrar coordinadores por zonas, quiénes tendrán una reunión inicial para ser capacitados respecto a la investigación.
2. Concretar los compromisos de financiamiento por empresa privada.
3. Establecer los períodos de recolección de información.
4. Entrega de protocolos aplicados, para el procesamiento de la información en la ciudad de Trujillo, que será la sede central.
5. Análisis de datos por equipo de expertos.
6. Elaboración de informe final y presentación de resultados (por región y por grupos de involucrados)

Esta propuesta va a permitir establecer relaciones con las universidades y Ministerio de Educación, con el objetivo de elaborar programas de entrenamiento asertivo, basado en los contenidos de la escala relacionados a expresar deseos, opiniones y limitaciones.

Con dicho programa se podrá abordar de manera más directa la necesidad de alcanzar el desarrollo integral hacia el cual, la educación en general apunta o debería apuntar. Nos referimos a las habilidades que permiten que los adolescentes se relacionen satisfactoriamente en su entorno académico, familiar y en un futuro, en lo laboral siendo personas capaces de expresarse con libertad, sin herir a los demás y que les permita resolver las diferentes situaciones que se le presentan.

De esta manera estaríamos respondiendo y atendiendo de forma amplia y justa a la población peruana en general con pruebas psicológicas idóneas para cada realidad y con ello, una alternativa para garantizar relaciones más saludables en la población propuesta.

## VIII. REFERENCIAS

- Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*. (11ª ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento* (2ª ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1974/2006). *Con todo tu derecho: Asertividad e igualdad en su vida y en sus relaciones*. Barcelona: Obelisco
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and psychological testing*. Washington, DC.: American Educational Research Association.
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3ra. ed.). México D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Aragón, L. (Diciembre, 2004). Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-43. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/21668/20420>
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Arnett, J. J., Kloep, M., Hendry, L., y Tanner, J. (2011). *Debating Emerging Adulthood, Stage or Process?* New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2012). *The Clark University Poll of Emerging Adults*. Recuperado desde <http://www.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/>

- Bentler, P.M. & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588–606.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona, España: Gedisa
- Bollen, K.A. (1989b). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 17, 303–316.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. [Eds.] *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136–162.
- Caballero, L. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad (EMA) en estudiantes de la institución educativa santa rosa de Trujillo* (Tesis para obtener el grado de licenciado en psicología). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831 – 839.
- Carmines, E.G. & McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables. In Bohrnstedt, G.W. & Borgatta, E.F. [Eds.] *Social measurement: Current issues*. Beverly Hills: Sage.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Castillo
- Castanyer, O. (2014). *La asertividad: expresión de una sana autoestima* (36ª ed.). España: Descleé de Brouwer. SA

- Colegio de Psicólogos del Perú (1980). *Código de ética del psicólogo peruano*. Recuperado el 20 de agosto de 2015 de <http://psicologosperu.blogspot.com/2009/06/codigo-de-etica-del-psicologo-peruano.html>
- Cueva, S. (2014). *Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de la ciudad de Cajamarca*. (Tesis para obtener el grado de licenciado en psicología). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-152.
- Cotler, B. & Guerra, J. (1976). *Assertion training a humanistic behavioral guide to self dignity*. Champaign, EEUU: Research Press
- D'Agostino, R. B. (1986): "Tests for the normal distribution" en D'AGOSTINO, R. B.; STEPHENS, M. A. (eds): *Good of fit techniques*, Marcel Dekker, New York, pp. 367- 419.
- Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, N. y Abarca, C. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de Psicología*.
- Flores, M. (1994). *Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables*. (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Flores, M., y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México D.F: Miguel Ángel Porrúa
- Flores, M., y Díaz- Loving, R. (2004). *Manual Técnico: Escala Multidimensional de asertividad EMA*. México: El Manual Moderno.
- Flores, M., y Padilla, J (2009). Hombres y mujeres asertivas o no asertivas: un estudio comparativo en estudiantes Españoles y mexicanos. Universidad Autónoma de Yucatán. Universidad de Granada. Enseñanza e Investigación en Psicología número especial XXXVI *Congreso Nacional*, Mayo 2009.
- García-Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Gaskin J & Lim J. (2016). Model Fit Measures. AMOS Plugins
- Gutierrez. K. (2012) *Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad en Escolares de la Provincia de Otuzco*. (Tesis de Pre-Grado). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo-Perú.
- Gutiérrez, M., y López, J. (2015). Auto-concepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004>.
- Hair, J., Anderson, R.; Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ta Ed). Madrid: Prentice Hall.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2005). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2001). Rethinking Construct Reliability within Latent Variable Systems. In R. Cudeck, S. du Toit, & D. Sörbom (Eds.), *Structural Equation Modeling: Present und Future—A Festschrift in Honor*

- of Karl Joreskog (pp. 195-216). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jakubowski, P. & Lange, A. (1978). *The Assertive Option, Your Rights, & Responsibilities*: Research Press Company.
- James, L.R., Mulaik, S.A. & Brett, J.M. (1982). *Causal analysis: Assumptions, models and data*. Beverly Hills: Sage.
- Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis* (2da Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelley, K. & Lai, K. (2017). The MBESS R Package version 4.2.0. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/MBESS/MBESS.pdf>
- Kleeberg, F., & Ramos, J. (2009). Aplicación de las técnicas de muestreo en los negocios y la industria. Obtenido de la Universidad de Lima: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337428493002>
- León, O. G. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid, España: McGraw-Hill
- Mardia, K.V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhya, Series B, 36*, 115–128.
- McDonald, R.P. & Marsh, H.W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin, 107*, 247-255.
- Mendo, S., León, B., Felipe, E., Polo, M., & Palacios, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales en estudiantes de Educación Social. *Revista de*

*Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/14031/13525>.

Merino, M.I. (2010). Habilidades sociales. *En Manual para formadores de voluntariado* (pp.68 – 79). Castilla – La Mancha, España: Consejería de Salud y Bienestar Social Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://dialnet.ezproxy.uniminuto.edu/servlet/articulo?codigo=3732137>

Ministerio de Educación (2004). Promoción de estilos de vida saludables. Oficina de Tutoría y Prevención Integral; Recuperado de 107 <ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/compendio/pdf/149.pdf>

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of CLinical and Health Psychology*, 7(3), 847 – 862. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07\\_es.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf)

Papalia, D. Wendkos, S., y Felman, r. (2001) *Psicología del Desarrollo humano*, Bogota; McGraw-Hill Interamericana S.A.

Papalia, E., Wendkos, S., y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano* (10ma ed.). México: McGraw Interamericana.

Peneva, I. & Mavrodiev. S. (2013). A Historical Approach to assertiveness : Psychological Thought

Penfield, R. y Giacobbi, P. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225

Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21, 173-184

- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (4ª Ed. Rev.). Valencia: ACDE Ediciones. Recuperado de <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20socialesDale%20una%20mirada.pdf>
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill
- Sanchez, H., y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la investigación Científica*. Lima: Visión
- Segura, D. (2013). *Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en estudiantes de Secundaria del Distrito de Paijan*. (Tesis de Pre-Grado). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5 – 14.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Tinto, V. (1987). The Principles of Effective Retention. Paper presented at the *Fall Conference of the Maryland College Personnel Association*.
- Torres, G. (2012). *Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad en adolescentes varones en Trujillo*. (Tesis de Pre-grado), Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. [Versión Electrónica]. *European Journal of Operational Research*. 175(1), 385-398

## IX. ANEXOS

### (Anexo 1)

#### EMA

**Edad:**

**Sexo:**

#### INSTRUCCIONES:

A continuación hay una lista de afirmaciones. Anote en la hoja de respuestas el número correspondiente al grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay 5 respuestas posibles:

1= Completamente en desacuerdo    2= En desacuerdo    3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
4=De acuerdo y    5= Completamente de acuerdo

Por favor conteste sinceramente. Gracias

Nº	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Puedo reconocer públicamente que cometí un error.					
2	No soy capaz de expresar abiertamente lo que realmente pienso.					
3	Me cuesta trabajo expresar lo que pienso en presencia de otros.					
4	Me es más fácil decirle a alguien que acepte su crítica a mi persona, por teléfono que personalmente.					
5	Me es difícil expresar mis deseos.					
6	Me es difícil expresar abiertamente mis sentimientos.					
7	Puedo decirle a alguien directamente que actuó de manera injusta.					
8	Cuando discuto con una persona acerca del lugar donde vamos a comer, yo expreso mi preferencia.					
9	Me cuesta trabajo hacer nuevos (as) amigos (as).					
10	No soy capaz de expresar abiertamente lo que deseo.					
11	Puedo agradecer un halago hecho acerca de mi apariencia personal.					
12	Si tengo alguna duda, pido que se me aclare.					
13	Cuando conozco a una persona, usualmente tengo poco que decirle.					
14	Solicito ayuda cuando la necesito.					
15	Cuando me doy cuenta de que están cobrando de más, no digo nada.					
16	Me es más fácil pedir que me devuelvan las cosas que he prestado, por teléfono que personalmente.					
17	Me es fácil aceptar una crítica.					
18	Me es más fácil pedir prestado algo, por teléfono que personalmente.					
19	Puedo pedir favores.					

20	Expresar con mayor facilidad mi desagrado por teléfono que personalmente.					
21	Expreso amor y afecto a la gente que quiero.					
22	<b>Me molesta que me digan los errores que he cometido.</b>					
23	Puedo expresar mi amor más fácilmente por medio de una carta que personalmente.					
24	Puedo decirle a las personas que actuaron injustamente, más fácilmente por teléfono que personalmente.					
25	Prefiero decirle a alguien que deseo estar solo (a), por teléfono que personalmente.					
26	Converso abiertamente con una persona las críticas hechas a mi conducta.					
27	Puedo pedir que me enseñen como hacer algo que no sé cómo realizar.					
28	Puedo expresar mi cariño con mayor facilidad por medio de tarjetas o cartas que personalmente.					
29	Me es más fácil hacer un cumplido, por medio de una tarjeta o carta que personalmente.					
30	Es difícil para mí alabar a otros.					
31	Me es difícil iniciar una conversación.					
32	Me es más fácil rehusarme ir a un lugar al que no deseo ir, por teléfono que personalmente.					
33	Encuentro difícil admitir que estoy equivocado (a).					
34	Me da vergüenza participar en las conversaciones por temor a la opinión de los demás.					
35	Me es más fácil decir que no deseo ir a la fiesta, por teléfono que personalmente.					
36	Puedo expresar mis sentimientos más fácilmente por teléfono que personalmente.					
37	Puedo admitir que cometí un error, con mayor facilidad por teléfono que personalmente.					
38	Acepto sin temor una crítica.					
39	Me da vergüenza hablar frente a un grupo por temor a la crítica.					
40	Prefiero decirle a alguien sobre lo que deseo en la vida por escrito que personalmente.					
41	Me es difícil disculparme cuando tengo la culpa.					
42	Me cuesta trabajo decirle a otros lo que me molesta.					
43	Me da vergüenza preguntar cuando tengo dudas.					
44	Me es más fácil expresar mi opinión por medio de una carta que personalmente.					
45	Me es difícil empezar una relación con personas que acabo de conocer.					

***¡¡Gracias por tu participación!!***

**Tabla 7***Prueba de Normalidad por sexo de la Escala Multidimensional de Asertividad*

Variables	Sexo					
	Varones			Mujeres		
	SW	gl	<i>p</i>	SW	gl	<i>p</i>
Asertividad indirecta	.981	49	.590	.987	181	.081
No asertividad	.966	49	.170	.990	181	.224
Asertividad	.950	49	.038	.984	181	.038

*Nota:* SW: Estadístico de Shapiro-Wilk; gl: grados de libertad; *p*: significancia**Tabla 8***Prueba de Normalidad por edad de la Escala Multidimensional de Asertividad*

Variables	Edad								
	16			17			18		
	SW	gl	<i>p</i>	SW	gl	<i>p</i>	SW	gl	<i>p</i>
Asertividad indirecta	.975	37	.550	.985	131	.145	.979	62	.385
No asertividad	.978	37	.667	.977	131	.028	.978	62	.313
Asertividad	.931	37	.024	.985	131	.170	.949	62	.012

*Nota:* SW: Estadístico de Shapiro-Wilk; gl: grados de libertad; *p*: significancia**Tabla 9***Prueba de Diferencias por sexo en la Escala Multidimensional de Asertividad*

Variables	Sexo		U de Mann-Whitney		
	Varones	Mujeres	U	Z	<i>p</i>
Asertividad indirecta	110.1	117.0	4168.0	-.646	.519
no asertividad	119.3	114.5	4249.0	-.449	.653
Asertividad	102.7	119.0	3805.5	-1.527	.127

*Nota:* U: Estadístico de Mann-Whitney; Z: valor Normal estándar; *p*: significancia**Tabla 10***Prueba de diferencias por edad en la Escala Multidimensional de Asertividad*

Variables	Edad			Prueba de Kruskal Wallis		
	16	17	18	X <sup>2</sup>	gl	<i>p</i>
Asertividad indirecta	117.8	114.7	115.8	0.1	2	.968
No asertividad	120.4	112.4	119.2	0.7	2	.711
Asertividad	114.4	115.0	117.2	0.1	2	.970

*Nota:* U: Estadístico de Mann-Whitney; Z: valor Normal estándar; *p*: significancia

**ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD**  
**DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA UCV**

Yo, ELIZABETH DANY ARAUJO ROBLES docente del Doctorado en Psicología de la Escuela de Posgrado – Trujillo; y revisor del trabajo académico titulado: Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes ingresantes de una Universidad Privada de Trujillo, de la estudiante CALDERON DE BALAREZO, CANDY ROSALYN he constatado por medio del uso de la herramienta **turnitin** lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud de 23% verificable en el **Reporte de Originalidad** del programa turinitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la **Universidad César Vallejo**.

Trujillo, 11 de Junio del 2020



|  
\_\_\_\_\_  
Dra. ELIZABETH DANY ARAUJO ROBLES  
DNI: 06939850

# Turnitin Informe de Originalidad

Procesado el: 21-jun-2020 23:26 -05

Identificador: 1347823833

Número de palabras: 10362

Entregado: 1

Propiedades Psicométricas de la Escala Multid... Por Candy Rosalyn Calderón Valderrama De Balarezo

Índice de similitud	Similitud según fuente
23%	Internet Sources: 22%
	Publicaciones: 2%
	Trabajos del estudiante: 12%

[excluir citas](#) [Excluir bibliografía](#) [excluir las coincidencias menores](#) modo:   [imprimir](#) [actualizar](#) [descargar](#)

5% match (Internet desde 06-may.-2020)

<http://repositorio.ucv.edu.pe>

3% match (Internet desde 07-feb.-2020)

<http://repositorio.ucv.edu.pe>

2% match (Internet desde 25-feb.-2020)

<http://ucvvirtual.edu.pe>

1% match (Internet desde 20-mar.-2020)

<https://www.scribd.com/document/374528956/Re-Psicologia-Asertividad-Adaptacion-conducta-Adolescencia-Tesis>

1% match (Internet desde 07-jun.-2017)

<http://www.investigacionesenpsicologia.com.mx>

1% match (Internet desde 13-may.-2019)

<http://repositorio.ucv.edu.pe>

1% match (Internet desde 15-nov.-2018)

<https://pt.scribd.com/document/209686299/Revista-de-Investigacion-de-Estudiantes-de-Psicologia-01>

1% match ()

<http://repositorio.upao.edu.pe>

<1% match (trabajos de los estudiantes desde 11-abr.-2019)

Submitted to Universidad Católica de Trujillo on 2019-04-11

<1% match (Internet desde 08-mar.-2020)

<http://repositorio.ucv.edu.pe>

<1% match (Internet desde 26-jun.-2019)

<http://repositorio.ucv.edu.pe>

<1% match (Internet desde 13-abr.-2020)

<http://repositorio.ucv.edu.pe>



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
UCV**

Yo CANCI ROSALBA CALDERÓN VIVERISMA DE BUSTOZA, identificado con DNI  
N° 41410794 egresado del Programa Académico de  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (x) , no autorizo ( ) la divulgación y  
comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado  
"PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS ESCALAS MULTIDIMENSIONAL DE  
ADAPTACIÓN (EMA) EN ADOLESCENTES INGRESANTES DE UNA  
UNIVERSIDAD PRIVADA DE TRUJILLO",

en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto  
Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

  
FIRMA

DNI: 41410794



Trujillo 04 de ENERO del 2020



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO UCV - TITUJILLO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

MÁ. CANDY ROSALYN CALDERÓN VINOGRADSKA DE BAVARELO

INFORME TITULADO:

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE AJETIVIDADES (EMA)

DE LOS ADOLESCENTES INGRESANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TITUJILLO

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

SUSTENTADO EN FECHA: 19 de FEBRERO 2020

NOTA O MENCIÓN: APROBADA POR UNANIMIDAD



[Firma]  
FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN