



Enseñanza e Investigación en Psicología

ISSN: 0185-1594

rbulle@uv.mx

Consejo Nacional para la Enseñanza en
Investigación en Psicología A.C.
México

Gaeta González, Laura; Galvanovskis Kasparane, Agris
ASERTIVIDAD: UN ANÁLISIS TEÓRICO-EMPÍRICO
Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 403-425
Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.
Xalapa, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ASERTIVIDAD: UN ANÁLISIS TEÓRICO-EMPÍRICO

Assertiveness: A theoretical-empirical analysis

Laura Gaeta González y Agris Galvanovskis Kasparane
Universidad de las Américas-Puebla¹

RESUMEN

La suposición principal de este trabajo es que si la asertividad es una variable con propia capacidad explicativa, al realizar un análisis factorial de los reactivos de los instrumentos que miden la asertividad, así como de las variables relacionadas, estos deberían agruparse en conjuntos separados, correspondientes a cada una de las variables medidas. Participaron en el estudio 300 estudiantes de licenciatura de una universidad privada a quienes se aplicaron diversos instrumentos. Los resultados manifiestan que los reactivos de los instrumentos que miden la asertividad se agrupan con los reactivos de otros instrumentos, principalmente con los que miden las habilidades sociales. Esto induce a concluir que la asertividad no se manifiesta como una variable independiente, no por lo menos medida de esta manera.

Indicadores: Asertividad; Agresividad; Autoestima; Habilidades sociales; Locus de control.

ABSTRACT

The main assumption of this study is that if assertiveness is a variable with an explanatory capability of its own, when conducting a factor analysis of the items from the instruments that measure assertiveness, as well as from the related variables, these should be placed in separate sets for each of the measured variables. Three hundred undergraduate students from a private university (140 men and 160 women) participated in the study, and to whom several instruments were applied. The results demonstrate that the items from the instruments that measure assertiveness are grouped together with the items from other instruments, especially with those that measure social skills. This leads to the conclusion that assertiveness does not appear as an independent variable, at least not when are measured in this way.

Keywords: Assertiveness; Aggression; Self-esteem; Social skills; Locus of control.

¹ Departamento de Psicología, Ex Hacienda de Santa Catarina Mártir, 72820 Cholula, Pue., México, tel. (22)22-29-20-55, correo electrónico: agris45@hotmail.com. Artículo recibido el 6 de abril y aceptado el 26 de julio de 2008.

La diversidad en las investigaciones sobre asertividad en los últimos años ha llevado a una controversia acerca de cuál es la definición más completa y la que mejor describe a esta variable, ya que se ha observado que algunas definiciones parecen incluir aspectos que corresponden a otros constructos.

Aguilar (1995) señala que existen problemas para distinguir la habilidad social de la habilidad asertiva, en tanto que Rodríguez y Serralde (1991) afirman que la asertividad es lo mismo que la autoestima, o al menos un componente de la misma. También se le ha relacionado con el locus de control (Aguilar, 1987), e incluso se le ha confundido con la agresividad en algunos contextos culturales (Flores, 1994).

Se discute asimismo la multidimensionalidad o unidimensionalidad del constructo y, por ende, su forma de medirlo. Hay, pues, el interés por aclarar y diferenciar el concepto de asertividad de otras variables y aspectos de la personalidad.

Los orígenes de la palabra “asertividad” se encuentran en el latín *asserere* o *assertum*, que significa “afirmar” o “defender” (Robredo, 1995). Es con base en esta concepción que el término adquiere un significado de afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación segura y eficiente (Rodríguez y Serralde, 1991).

Existen diversas aproximaciones teóricas que buscan definir esta variable. Desde el punto de vista conductual, la propuesta de un aprendizaje asertivo se fundamenta en los conocimientos generados por Ivan Pavlov, quien estudió la adaptación al medio ambiente de personas y animales; en cuanto a las primeras, considera que si dominan las fuerzas excitatorias, se sentirán orientadas a la acción y emocionalmente libres, enfrentándose a la vida según sus propios términos; por el contrario, si dominan las fuerzas inhibitorias, se mostrarán desconcertadas y acobardadas, sufrirán la represión de sus emociones y a menudo harán lo que no quieren hacer (Casares y Siliceo, 1997; Robredo, 1995). Este equilibrio entre inhibición y excitación se traducirá más tarde como sumisión –o pasividad– y agresividad, respectivamente (Rodríguez y Serralde, 1991).

En el enfoque cognitivo, el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. Estos autores sostienen la necesidad de incorporar cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo: enseñar la diferen-

cia entre asertividad y agresividad, ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los derechos de los demás, reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo ideas irracionales, ansiedades y culpas, y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos. Es así como la asertividad se fundamenta en la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones (Flores, 1994).

Al desarrollarse nuevas definiciones ya no meramente conductistas (énfasis en las conductas observables y susceptibles de ser medidas), se da cabida a elementos más abstractos, como los valores y otros aspectos relacionados con el desarrollo humano. Así, el enfoque humanista de la asertividad se centra desde sus inicios (los años setenta) en concebir la variable como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano.

Pick y Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir.

De acuerdo con Rodríguez y Serralde (1991), una persona asertiva se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no; se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, y evita los dos extremos: por un lado, la represión y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Aguilar (1993a) emplea el término “conducta afirmativa” para referirse a lo que en otro momento llama “conducta asertiva”, la que define como la habilidad para transmitir los sentimientos, creencias y opiniones propios con honestidad, respeto a sí mismo y oportunidad, y al mismo tiempo respetando los derechos de los demás. Apunta que la conducta afirmativa puede notarse cuando la persona sabe decir “no”, estableciendo límites respetuosamente; se expresa con esponta-

neidad y respeta las diferencias de opinión; no llega a conclusiones si no tiene información válida; es positiva; trata de expresar sentimientos favorables; escucha tomando un rol activo; conoce las propias necesidades y las transmiten a los demás; busca el momento oportuno para hablar sin dejarlo para después; toma la responsabilidad del propio comportamiento, y sus comportamientos verbales y no verbales son congruentes entre sí.

Como puede observarse, paulatinamente este concepto se ha ido definiendo con mayor detalle, pero al mismo tiempo con adjetivos subjetivos (respetuoso, delicado, adecuado, etc.), más difíciles de ser medidos de una sola manera.

Muchas definiciones han hecho énfasis en la aceptación, valoración y seguridad personal. Rees y Graham (1991) consideran que el ser asertivo es esencialmente respetarse a sí mismo y a los otros al tener la creencia básica de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos son tan importantes como los de cualquier persona. Robredo (1995) afirma que, en un sentido profundo, la asertividad es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia; es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente en alto, tener el hábito de manifestarse a partir de la autoestima, y afirmar, defender, expresarse y actuar de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las interacciones sociales.

Asimismo, en otras definiciones se habla de la asertividad como la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado (Elizondo, 2000). Bishop (2000) añade que ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios. Es evidente que en las definiciones anteriores la autoestima y las habilidades para comunicarse destacan como parte fundamental, tanto en lo objetivo como en lo subjetivo.

Para Aguilar (1993b), la persona asertiva se aprecia y se acepta sin juicio crítico destructivo ninguno, le gusta la manera que es en todos los sentidos, busca lo mejor para sí misma, tiene confianza y seguridad en sus capacidades, valora sus esfuerzos y se respeta. De este modo, la baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía, aislamiento y pasividad, mientras que la alta autoestima se relaciona

con mayor actividad, sentimientos de control sobre las circunstancias, menor ansiedad, mejor capacidad para tolerar el estrés interno o externo, menor sensibilidad a las críticas y mejor salud física (cfr. Lara, Verduzco, Acevedo y Cortés, 1993).

Un factor común de los comportamientos pasivo y agresivo, según Bishop (2000), es la falta de autoestima. Así, la pérdida de autoestima puede dar como resultado un comportamiento no asertivo, e incluso se ha hallado que la comunicación asertiva ayuda a fomentar una alta autoestima y, en consecuencia, una conducta asertiva (Sánchez, 2000).

Trabajando con niños, Deluty (1979), al desarrollar una medida de autorreporte (Children's Action Tendency Scale), encontró que los puntajes en la subescala de sumisión de dicha medida mostraron una correlación positiva con la deseabilidad social, y negativa con la autoestima, medida por el Self-Esteem Inventory. Más tarde, este mismo autor exploró la relación entre los estilos de respuesta agresivo, asertivo y sumiso con tres medidas de ajuste para niños, incluyendo la desarrollada previamente, y encontró una relación positiva entre la asertividad y los niveles de autoestima, pero únicamente en los varones (Deluty, 1981).

Desde que se comenzó a estudiar la asertividad, han surgido problemas para distinguir la habilidad social de la habilidad asertiva (Aguilar, 1995). Se han utilizado diferentes términos (por ejemplo, conducta asertiva, habilidades sociales, competencia social o autoexpresión) para hacer referencia, al parecer, a un mismo fenómeno, siendo la asertividad y la habilidad social los términos más utilizados. Al-Kubaisy y Jassim (2003) hablan del entrenamiento en habilidades sociales como sinónimo del entrenamiento asertivo, y lo proponen como parte del tratamiento para la fobia social, es decir, como tratamiento para un trastorno de ansiedad. Según Díaz (1999), la asertividad es una habilidad social, pero que en ocasiones, por la vaguedad de las definiciones de ambas variables, se tiende a considerarlas como sinónimos. Por su parte, Kukululu, Buldukoglu, Kulakac y Koksall (2006) hallaron que las habilidades para comunicarse aparecieron como predictoras y mediadoras de la asertividad, ya que tanto el locus de control como el soporte de los pares predijeron indirectamente la asertividad por medio de las habilidades para comunicarse.

Respecto al locus de control, se puede decir en general que la internalidad ha sido relacionada con una mayor salud psicológica, autoestima y felicidad; a su vez, la externalidad lo ha sido con tipos espe-

cíficos de agresión (Österman, Björkqvist, Lagerspetz y cols., 1999) y con un mayor grado de dominancia, tolerancia, sociabilidad, habilidad para tomar riesgos, industriosisidad y resistencia a la influencia (González, 1996). La externalidad también ha sido relacionada con un mayor grado de sufrimiento, ansiedad, sintomatología neurótica y depresiva, tendencia a manifestar agresión y hostilidad, sentimientos de frustración y falta de poder, lo que origina autoritarismo, desconfianza, dogmatismo, menor habilidad para diferir la gratificación, tomar riesgos y resistir la influencia (cfr. González, 1996). Al respecto, De Man (1988) también halló que la asertividad se relaciona con la estabilidad y se opone al neuroticismo, mientras que la agresividad lo hace con el locus de control interno y la extroversión.

De acuerdo con Aguilar (1987), las personas asertivas tienden al autocontrol, es decir, tienen control sobre sí mismas y sobre sus acciones. Cuando la persona carece de autocontrol y el ambiente responde contrariamente a sus intereses, podrá reforzar su mentalidad de víctima y se creará incapaz de dirigir su destino.

En una investigación con adolescentes, Harman, Hansen, Cochran y Lindsey (2005) encontraron que quienes mostraron por internet la conducta más falsa, tuvieron habilidades sociales más pobres, niveles bajos de autoestima, y altos en ansiedad social y agresión. De esta manera, se sugiere que las habilidades sociales, la autoestima y la agresión tienen una relación en la misma dirección; vinculando lo anterior con el hecho de que la asertividad es una manera de hacer frente a la ansiedad, se le supone contrapuesta a las variables antes mencionadas e íntimamente asociada a ellas.

En cuanto a la agresividad, se ha observado que, al igual que la asertividad, es una forma de conducta que un individuo manifiesta para solucionar situaciones problemáticas (Martínez, 2000). En ocasiones, cuando hace valer sus derechos, puede ser considerado como insensible a las necesidades de los demás. Choynowski (1977) define la agresividad como un rasgo de personalidad muy complejo que abarca los siguientes aspectos: agresividad física, agresividad verbal, malicia, irritabilidad, negativismo, vengatividad, resentimiento, suspicacia, agresividad vicaria, autoagresión, valor físico, inconformidad y falta de autocontrol, los cuales representan estímulos nocivos para sí mismo o para otras personas. Sin embargo, Flores (1994) menciona que la mayoría de las definiciones de agresión, derivadas de diversas investigaciones, no la muestran como un rasgo de la personalidad.

Aguilar (1987) define la conducta agresiva como la forma de expresión de pensamientos, emociones u opiniones que, con el fin de defender las propias necesidades o derechos, atacan, violan el derecho y faltan al respeto, la autoestima, la dignidad o la sensibilidad de otras personas. Desde esta perspectiva, defender las propias necesidades o derechos a través de la expresión de emociones u opiniones es el punto donde agresividad y asertividad convergen. Recientemente se han elaborado textos en los que se contrasta la aserción con la agresividad, y se habla de las situaciones en que tanto la conducta asertiva como la confrontación son apropiadas y efectivas (Rakos, 2006). Además, varias escalas de asertividad tienen reactivos que se confunden con la agresión, por lo que se concluye que la validez discriminante de estas escalas con la agresión es cuestionable (Flores, 1994).

Parte de la confusión entre la asertividad y la agresión puede atribuirse al modelo propuesto por Wolpe a finales de la década de los sesenta, que sirvió de guía para muchos trabajos dentro del área, ya que este investigador definió la asertividad como una conducta más o menos agresiva que incluye la expresión amigable, afectiva y no ansiosa.

Robredo (1995) señala que la agresividad y la agresión hostil constituyen el manejo negativo de la asertividad, pero que la agresividad bien dirigida, de acuerdo con esta autora, se convierte en asertividad. En relación con esta idea, Turner (1992) habla de un continuo de agresión que va de muy baja a muy alta, y define a esta última como un alto nivel de asertividad y dirección para alcanzar las metas a pesar de los obstáculos; empero, un bajo nivel de hostilidad no necesariamente indica una baja asertividad.

Ames y Flynn (2007) afirman que a partir de estudios realizados principalmente en la década de los noventa, se ha visto que el liderazgo y la efectividad se relacionan con constructos correspondientes a una alta asertividad, dentro de los cuales se hallan el dominio y la agresividad. Estos autores hacen referencia a los beneficios instrumentales en el ámbito laboral, en contraposición con los costos sociales de la asertividad, diciendo que las personas asertivas tienden a ser vistas como menos sociables y menos amigables que las no asertivas; en su investigación, encuentran que las personas con asertividad moderada son mejor evaluadas que aquellas con alta o baja asertividad. Al parecer, es entonces el grado de asertividad lo que hace que se le confunda con la agresividad, y que en los líderes se considere más como debilidad que fortaleza.

En este sentido, la gente muy asertiva puede dañar sus relaciones y reputaciones porque es fácil que se mezclen en conflictos y usen tácticas defensivas con los otros (cfr. Ames y Flynn, 2007).

Al hablar de la agresividad, se suele considerar que el género es un factor importante desde el punto de vista cultural. Swanson (2007), al contactar por vía telefónica a personas de entre 18 y 71 años de edad, halló que tanto hombres como mujeres se mostraron igualmente asertivos, pero los hombres tendieron a ser más agresivos en las interacciones que implican la compra de artículos, lo que sugiere que la asertividad y la agresividad no son inversamente proporcionales.

Considerando lo anterior, la construcción de instrumentos para medir la asertividad parece entonces ser un reto complejo, pues además de tener relación con múltiples variables, hay autores que incluso han llegado a considerar la asertividad como una característica de la personalidad (Riso, Pérez, Roldán y Ferrer, 1988). Una muestra de ello es el estudio de Garaigordobil y Durá (2006), en el cual se buscaron diferencias de género en varios parámetros de personalidad con una muestra de adolescentes, encontrándose que los hombres obtuvieron puntajes más altos en variables como autoestima, asertividad inapropiada, exceso de confianza, desajuste emocional y tolerancia al estrés, mientras que las mujeres tuvieron puntajes significativamente más elevados en cooperación, habilidades sociales apropiadas, adaptación al cambio, actitud hacia nuevas tareas y capacidad para el trabajo en equipo. La investigación reveló asimismo que ambos sexos mostraron bajos niveles de asertividad inapropiada, bajos niveles de impulsividad, pocos sentimientos de soledad y celos y escaso desajuste emocional, ansiedad y depresión, lo cual reafirma las descripciones de la asertividad, que implican que se trata de una respuesta adaptativa y sana, pero considerándola en este caso como un rasgo de personalidad.

En 1989, Flores buscó una definición más de asertividad, elaborada con base en la revisión de diferentes instrumentos; esta autora la considera como un constructo global que implica la defensa de los derechos; la habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones en las relaciones interpersonales, así como la iniciativa para la resolución de problemas, la satisfacción de necesidades y la habilidad para resistir la presión grupal o individual y el liderazgo, dirección e influencia de los demás. Posteriormente (Flores, 1994) define la asertividad como la habilidad verbal para expresar deseos, creencias, necesidades

y opiniones, tanto positivas como negativas, así como también para establecer límites de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo como individuo y durante la interacción social, entendiéndose esta última como: *a)* las relaciones o situaciones de la vida cotidiana en las que existe una interacción con desconocidos; *b)* las relaciones afectivas en donde existe una interacción con personas involucradas sentimentalmente –es decir, familia, amigos y pareja–, y *c)* las relaciones educativo-laborales en las que se interactúa con autoridades y compañeros en un contexto sociocultural determinado. De esta manera, se considera también de importancia el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Como puede observarse, independientemente del enfoque que se dé a la asertividad, se ha observado que su falta tiene que ver con diversos problemas conductuales. Recientemente, Landazabal (2006) halló que los adolescentes que mostraron numerosos síntomas psicopatológicos tuvieron niveles menores de conductas cooperativas, habilidades sociales, estabilidad emocional, sociabilidad y responsabilidad, y puntuaron alto en asertividad inapropiada, impulsividad, exceso de confianza y celos. A través de múltiples análisis de regresión, se pudo apreciar que la impulsividad, la baja integración social y el bajo autoconcepto fueron predictores de los síntomas psicopatológicos, lo que habla de la importancia de diseñar programas que promuevan el desarrollo socioemocional.

Debido a hallazgos como los anteriores, numerosos psicólogos de diversas partes del mundo se han interesado en crear programas de entrenamiento asertivo y habilidades sociales. Incluso se han hecho producciones en video y DVD (Bilmes, 2006), en las que se incluyen dramatizaciones de situaciones de la vida real en que los estudiantes son molestados, puestos a prueba o presionados con la intención de que tengan mejores respuestas verbales y no verbales. Estos programas se enfocan en que las víctimas puedan lidiar con los problemas sin la intervención de los adultos.

En las escuelas, principalmente en primaria y secundaria, se ha incrementado –sobre todo en lo últimos diez años– la implementación de intervenciones basadas en el concepto de asertividad. En 1996, Mays evaluó un programa breve de entrenamiento asertivo presentado en un formato de clase, hallando diferencias significativas con el grupo control en cuanto al conocimiento de la asertividad, el autorreporte de conducta agresiva, pasiva y asertiva, y los autorreportes de ansiedad,

locus de control y puntuaciones de los maestros sobre la conducta de los estudiantes (pasiva, agresiva y asertiva). En la presente década, Landazabal (2001) elaboró un programa para adolescentes de entre 12 y 14 años, de dos horas a la semana durante un ciclo escolar, mediante el cual se enseñaron o modelaron estrategias de solución de conflictos, comunicación, cooperación, expresión y entendimiento de emociones e identificación de percepciones y prejuicios, notando que aquellos mejoraron en asertividad personal, conductas asertivas sociales, liderazgo, estrategias cognitivas y sociales de interacción, decreciéndose a su vez sus conductas de ansiedad y timidez.

En un sentido correctivo, Sanz de Acedo, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte y Sanz de Acedo (2003) examinaron el efecto de enseñar estrategias de autorregulación y habilidades sociales a estudiantes de educación secundaria que mostraban dificultades en autorreflexión, asertividad y empatía. La intervención consistió en desarrollar esas habilidades, encontrándose al final diferencias significativas entre el grupo control y el experimental.

Como medida preventiva, Goldberg-Lillehoj, Spoth y Trudeau (2005) apuntan que es frecuente que se incluya el desarrollo de habilidades sociales para que los jóvenes resistan la presión de los pares para el consumo de alcohol. Estos autores hablan de un desarrollo de habilidades asertivas en un sentido multidimensional.

Se han establecido, asimismo, programas de entrenamiento en asertividad para poblaciones específicas, con y sin resultados. Kim (2003), por ejemplo, estudió los efectos del entrenamiento asertivo en las habilidades sociales de adolescentes con daño visual, hallando mejoras importantes. Richardson (2000), por su parte, elaboró un programa de entrenamiento asertivo con pacientes adultos enfermos, diseñado para modificar los niveles de asertividad, el locus de control y las maneras de hacer frente a la enfermedad, no encontrando diferencias significativas con el grupo control después de tres semanas de entrenamiento; sin embargo, las personas del grupo experimental usaron significativamente más las formas positivas de las subescalas de afrontamiento en relación al grupo control, así como más habilidades de planeación para solucionar problemas.

De esta manera, se puede observar que algunos de los usos más frecuentes del entrenamiento en asertividad tienen el propósito de prevenir el acoso escolar, las adicciones y el comportamiento sexual de

riesgo, y, de manera correctiva, como tratamiento para algunos trastornos de ansiedad y el déficit de habilidades en contextos específicos, como el laboral o la vida en pareja.

La asertividad ha adquirido tanta importancia que incluso se están estudiando los elementos que intervienen en ella cuando los niños son aún muy pequeños. Dietz, Jennings y Abrew (2005), por ejemplo, hablan de la asertividad como una habilidad social que se torna más pronunciada en la niñez. En su investigación, compararon las habilidades sociales de niños de 26 meses de edad cuyas madres tenían depresión y ansiedad, depresión únicamente o estaban sanas, encontrándose que aquellos cuya madre padecía de depresión demostraron menos habilidades sociales en sus estrategias autoasertivas y conducta desafiante cuando interactuaban con ellas, lo que sugiere un riesgo de tener más adelante problemas de relación. De esta manera, la exposición a la depresión materna se muestra como un factor que puede interferir con el desarrollo de estrategias de asertividad socialmente competentes.

Finalmente, cabe hacer mención de lo importante que resulta la manera en que se mida esta variable. Por ejemplo, Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández (2007) estudiaron la conducta asertiva en niños de dos maneras: por medio de medidas sociales (reportes hechos por los maestros, los compañeros y los alumnos mismos), medidas específicas mediante videos, y medidas provistas por el profesor, hallándose resultados distintos. Los reportes de los maestros –y menos significativamente los reportes de los pares– contribuyeron a predecir la conducta asertiva situacional; sin embargo, en las medidas de asertividad y competencia social las mediciones hechas por un mismo niño estuvieron negativamente relacionadas con las del maestro y con los videos tomados.

Así, el objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación de la asertividad, medida por dos instrumentos diferentes empleados en nuestro país, con las variables de autoestima, agresividad y locus de control, así como también analizar si la asertividad tiene un poder explicativo propio o está constituida sobre la base de otros conceptos.

MÉTODO

Sujetos

Participaron 300 estudiantes de una universidad privada (140 hombres y 160 mujeres), con edades de entre 17 y 26 años. El método de la selección de la muestra fue por disponibilidad.

Instrumentos

Medida de Rasgos Asertivos (MERA), de Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987). Está compuesta por 33 reactivos agrupados en tres factores: asertividad por medios indirectos (AMI), asertividad en situaciones cotidianas (ASC) y no asertividad (NA).

Inventario de Asertividad, de Gambrill y Richey (1975). Consta de 40 reactivos ubicados en dos subescalas: grado de incomodidad (GI) y probabilidad de respuesta (PR). Ambas subescalas se componen de nueve factores y tienen en común ocho de ellos: reconocimiento de limitaciones personales, conductas de confrontación y defensa de opiniones, defensa de derechos en situaciones comerciales, interacción con personas cercanas, formulación de peticiones, expresión de sentimientos positivos, rechazo de peticiones y resistencia a la presión de otros. El factor restante de la subescala GI es iniciar contactos sociales, y el de la subescala PR manifestar molestia, enfado o desacuerdo. Se utilizó un instrumento para cada una de las otras variables en estudio.

Inventario Comprensivo de Agresividad, de Choynowski (1977). Está conformado por 196 afirmaciones agrupadas en trece subescalas (rasgos de agresividad): agresividad física (FIS), agresividad verbal (VRB), malicia (MAL), irritabilidad (IRR), negativismo (NEG), vengatividad (VNG), resentimiento (RES), suspicacia (SUS), agresividad vicaria (VIC), autoagresividad (AUT), valor físico (VAL), falta de autocontrol ((FCT) e inconformidad (INC).

Escala de Locus de Control, de La Rosa, Díaz y Andrade (1986). Está compuesta por 60 reactivos divididos en cinco factores: internalidad (INT), afectividad (AF), fatalismo-suerte (FS), poderosos del microcosmos (PMC) y poderosos del macrocosmos (PMAC).

Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes, de Méndez, Martínez, Sánchez e Hidalgo (1995). Está constituida por una lista de 50 habilidades clasificadas en seis categorías: habilidades sociales iniciales

(HSI), habilidades sociales avanzadas (HSA), habilidades relacionadas con los sentimientos (HRS), habilidades alternativas a la agresión (HAA), habilidades para encarar el estrés (HEE) y habilidades de planeación (HPL).

Inventario de Autoestima, de Coopersmith (1981) (versión para adultos de Lara y cols. [1993]). Instrumento de múltiples usos compuesto por 25 afirmaciones.

Procedimiento

Se analizó cada uno de los cuestionarios y se eligieron de cada subescala los cinco reactivos con cargas factoriales más altas (excepto el Inventario de Autoestima y la Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes, los cuales se aplicaron completos). En el caso de que algún factor se hubiera compuesto por menos de cinco reactivos, se consideraron todos ellos. Con los seleccionados, se elaboró un instrumento de 243 reactivos, dividido en seis secciones, correspondiendo cada una de ellas a un instrumento diferente y presentando las instrucciones correspondientes al inicio de cada selección de reactivos. Dicho cuestionario se aplicó de manera grupal, asegurando el anonimato de los sujetos, en las aulas respectivas a sus cursos.

Para el manejo estadístico de los datos se realizó una serie de análisis factoriales de componentes principales con rotación varimax. Se consideraron dos etapas generales para saber si las variables en estudio mostraban una agrupación independiente o si relacionaban en un mismo factor elementos de variables distintas, evidenciando una superposición entre variables que se suponen diferentes.

En el análisis inicial se consideraron todos los factores que presentaran valores Eigen mayores a 1 y a aquellos reactivos con pesos factoriales mayores de .30. Luego se hizo un análisis factorial del factor más representativo por el número de los reactivos que lo integraban y por la varianza explicada. Se analizó en cada caso el número de factores resultantes, así como la manera en que los reactivos de los distintos cuestionarios se agruparon por factor.

La segunda parte del análisis consistió en determinar la reducción a seis factores (en función de ser seis los instrumentos utilizados). Los factores resultantes también se sometieron a un análisis factorial

para obtener una reducción a factores más específicos debido a que la mayoría de los cuestionarios originales poseen una división en factores bien establecida.

RESULTADOS

Análisis inicial

Como primera etapa, se realizó un análisis factorial con método de componentes principales y rotación varimax a todo el instrumento elaborado. Se obtuvieron 70 factores con valores Eigen mayores a 1, los cuales explican 77.52% de la varianza; sin embargo, solo 20 de estos factores presentaron reactivos con pesos factoriales mayores a .30, explicando 46.06% de la varianza total, y compuestos por 202 de los 243 reactivos que tenía el instrumento completo; 173 de ellos se ubicaron en los cuatro primeros factores. Por cuestiones de espacio, en la Tabla 1 se muestra la composición de solo cuatro de estos factores.

Tabla 1. Escalas que integran a los factores más representativos del cuestionario aplicado.

Factor	Nombre del cuestionario	Número de reactivos	Número total de reactivos del cuestionario original aplicado
1	Inventario de Asertividad (GI)	16	31
	Inventario de Asertividad (PR)	18	34
	Inventario de Autoestima	12	25
	Escala de Habilidades Sociales	42	50
	Medida de Rasgos Asertivos	4	10
	Inventario Comprensivo de Agresividad	13	65
2	Inventario Comprensivo de Agresividad	33	65
	Inventario de Asertividad (PR)	3	34
	Escala de Habilidades Sociales	1	50
	Inventario de Autoestima	1	25
3	Escala de Locus de Control	14	25
	Inventario de Asertividad (GI)	1	31
	Escala de Habilidades Sociales	1	50
4	Escala de Locus de Control	5	25
	Medida de Rasgos de Asertividad	5	10
	Inventario Comprensivo de Agresividad	4	65

Como se observa en la Tabla 1, el primer factor presenta reactivos de cinco de los seis instrumentos incluidos en el cuestionario aplicado

(excepto la Escala de Locus de Control), predominando reactivos del Inventario de Asertividad y la Escala de Habilidades Sociales.

Respecto a esta última, se observó que aparecen en el factor 1 reactivos de todas las categorías, estando en su totalidad los reactivos correspondientes a las habilidades de planeación. El Inventario de Asertividad está representado por los reactivos de las dos escalas: Grado de incomodidad y Probabilidad de respuesta. Asimismo, se incluyen en este primer factor reactivos de dos factores de la Medida de Rasgos Asertivos: Asertividad por medios indirectos y No asertividad. Integran al factor 1, también, reactivos de cuatro factores del Inventario Comprensivo de Agresividad (Resentimiento, Autoagresión, Suspiciousidad y Negativismo) y doce del Inventario de Autoestima.

El segundo factor contiene principalmente reactivos del Inventario Comprensivo de Agresividad e incluye diez de los trece factores que lo componen. El tercer factor incluye en su mayoría reactivos de la Escala de Locus de Control que constituyen la externalidad (Fatalismo-suerte, Afectividad, Poderosos del microcosmos y Poderosos del macrocosmos). El factor Fatalismo-suerte aparece en su totalidad.

El cuarto factor involucra de manera completa al factor Internidad instrumental de la Escala de Locus de Control, y al factor Asertividad por medios indirectos de la Medida de Rasgos Asertivos, así como reactivos de tres factores del Cuestionario Comprensivo de Agresividad (ninguno en su totalidad).

Análisis en seis factores

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial con una reducción a seis factores, en función del número de instrumentos utilizados en la investigación. En el caso ideal se esperaría que cada uno de estos factores estuviera compuesto únicamente por los reactivos de un solo instrumento del cuestionario aplicado. Los seis factores generados están compuestos por 188 reactivos de los 243 que conformaban el cuestionario aplicado. Estos factores explican 27.02% de la varianza total. En la Tabla 2 se presenta la estructura de cada uno de estos factores. En general, se observa que los reactivos de los instrumentos que miden la asertividad están presentes en cinco de los seis factores. Esto indica que los reactivos de los instrumentos de la asertividad se han asociado con los reactivos que miden otras variables, aunque principalmente se relacionan con los reactivos de las habilidades sociales; esto se manifiesta con más claridad en el primer factor. Por otro lado,

se observa que las relaciones de los reactivos de las habilidades sociales con los de otros instrumentos son menos extensas. Los reactivos de las habilidades sociales están presentes en tres de los seis factores.

Tabla 2. Escalas que componen a los seis factores generados.

Factor	Nombre del cuestionario	Número de reactivos	Número total de reactivos del cuestionario original aplicado
1	Inventario de Asertividad (GI)	14	31
	Inventario de Asertividad (PR)	23	34
	Escala de Habilidades Sociales	42	50
	Medida de Rasgos de Asertividad	3	10
2	Inventario Comprensivo de Agresividad	30	65
	Inventario de Asertividad (PR)	1	34
	Escala de Habilidades Sociales	1	50
	Inventario de Asertividad (GI)	1	31
3	Inventario Comprensivo de Agresividad	8	65
	Medida de Rasgos de Asertividad	1	10
	Inventario de Autoestima	16	25
4	Escala de Locus de Control	16	25
	Inventario de Asertividad (GI)	1	31
5	Inventario Comprensivo de Agresividad	15	65
	Inventario de Autoestima	1	25
	Escala de Habilidades Sociales	4	50
6	Escala de Locus de Control	6	25
	Medida de Rasgos de Asertividad	6	10
	Inventario Comprensivo de Agresividad	1	65

Primer factor. Puede observarse la interacción en este factor de reactivos pertenecientes casi en su totalidad a dos cuestionarios: el Inventario de Asertividad y la Escala de Habilidades Sociales.

Del primero, reconocer limitaciones personales, hacer peticiones y conductas de confrontación y defender opiniones están presentes en ambas subescalas; de la segunda, todas las categorías (iniciales, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, habilidades para encarar el estrés y habilidades de planeación). De la Medida de Rasgos de Asertividad están presentes los reactivos que miden no asertividad y asertividad en situaciones cotidianas.

Segundo factor. Éste agrupó a reactivos de tres de los cuestionarios empleados para el presente estudio, aunque la mayor parte (30 reactivos) son del Inventario Comprensivo de Agresividad. El Inventario

de Asertividad y la Escala de Habilidades Sociales están representados únicamente con un reactivo cada una. A su vez, la composición del segundo factor indica la posibilidad de que el Inventario Comprensivo de Agresividad tenga menos factores, ya que, al ser seleccionados los cinco reactivos con pesos factoriales más altos de cada uno de los trece factores de este inventario (65 en total), la agrupación de 30 de estos en un solo factor induce a pensar que la estructura de dicho inventario podría ser muy diferente de lo que postula.

Tercer factor. Está compuesto en su mayoría por reactivos pertenecientes al Inventario de Autoestima y al Inventario Comprensivo de Agresividad.

Cuarto factor. Está constituido por los reactivos de la Escala de Locus de Control. Se incluye solamente un reactivo del Inventario de Asertividad. Esto, al igual que en el caso del Cuestionario de Autoestima, induce a pensar que la escala mide una variable independiente con capacidad explicativa propia.

Quinto factor. Incluye reactivos de tres de los cuestionarios considerados para este trabajo; sin embargo, destacan los reactivos del Inventario Comprensivo de Agresividad (15 de 19). El Cuestionario de Autoestima está representado por un reactivo y la Escala de Habilidades Sociales por cuatro. Esta composición del quinto factor fortalece la idea de que la estructura del Inventario Comprensivo podría ser diferente de la que se está presentando.

Sexto factor. Está constituido principalmente por los reactivos de Escala de Locus de Control y de la Medida de Rasgos Asertivos. Se manifiesta nuevamente la relación de los reactivos de la asertividad con los que miden otras variables.

DISCUSIÓN

En el presente estudio se encuentra que, en general, a pesar de que el Inventario de Asertividad y la Medida de Rasgos Asertivos son dos instrumentos utilizados para medir la variable asertividad, no muestran una relación evidente, lo que confirma la dificultad de estudiarla debido a que las definiciones de la misma varían de acuerdo al autor que se consulte. Es más, los reactivos de los dos instrumentos de asertividad están presentes en los cuatro factores analizados, relacionándose con variables diferentes.

Por otro lado, todas las categorías de las habilidades sociales (iniciales, avanzadas, relacionadas con los sentimientos o el estrés, alternativas a la agresión y planeación) se conservan en la presente investigación y se ubican en el primer factor, constituyendo más de la mitad de los reactivos de este factor y relacionándose con los reactivos del Inventario de Asertividad, el Inventario de Autoestima, la Medida de Rasgos Asertivos y el Inventario Comprensivo de Agresividad. La composición del primer factor indica que la parte central son los reactivos de las habilidades sociales por dos razones: los reactivos de asertividad y de las otras variables están también presentes en otros factores, y solo dos reactivos de las habilidades sociales están incluidos en otros factores. Ello induce a pensar que los reactivos de la asertividad y los reactivos de otros instrumentos que conforman este factor son parte de la medición de las habilidades sociales.

Esta clara relación entre el Inventario de Asertividad y la Escala de Habilidades Sociales en el primer análisis puede entenderse también en función de la definición que da Gambrill (1977), quien concibe a la asertividad como la “*habilidad* para emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y para no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por otros”.

El segundo factor está principalmente integrado por los reactivos del Inventario Comprensivo de Agresividad (33) y unos pocos del Inventario de Asertividad (3), la Escala de Habilidades Sociales (1) y el Inventario de Autoestima (1). Esta composición lleva a pensar que la estructura factorial del Inventario Comprensivo de Agresividad podría ser significativamente diferente de la original, ya que de este cuestionario se aplicaron cinco reactivos con pesos factoriales mayores que cada uno de los trece factores (65 reactivos en total), y 33 de ellos se agrupan en un solo factor, lo que podría implicar que el número de los factores originales de este cuestionario debería reducirse a la mitad.

El tercer factor está compuesto por catorce reactivos de Locus de Control, un reactivo del Inventario de Gambrill y Richey y uno de la Escala de Habilidades Sociales, lo que significa que el cuestionario de Locus de Control funciona apropiadamente.

El cuarto factor involucra a la internalidad instrumental en su totalidad y al factor asertividad en situaciones cotidianas de manera completa, así como algunos reactivos de agresividad que se refieren al hecho de enojarse fácilmente o ser bilioso, gritarle a las personas que le gritan a uno y el poco gusto por las personas educadas y correctas.

Esta asociación en un mismo factor de la internalidad instrumental y la asertividad en situaciones cotidianas, apoya lo que Flores y Díaz-Loving (1994) refieren en su estudio acerca de que la disposición de control de los asertivos indirectos y los no asertivos se centra en la suerte, en el poder (micro y macro) y en la instrumentalidad afectiva, no mostrando internalidad. También, nuevamente, manifiesta que los reactivos de la asertividad se relacionan con los reactivos de otras variables.

El análisis con reducción a seis factores, en función del número de los cuestionarios utilizados, presenta en general los mismos resultados que el análisis inicial. En el primer factor se agrupan los reactivos de la asertividad y de las habilidades sociales. De nuevo, más de la mitad de estos son de las habilidades sociales, y también se observa que los reactivos de la asertividad están presentes con mucha más frecuencia en otros factores que los reactivos de las habilidades sociales, lo que permite pensar que estos últimos constituyen el núcleo de este factor y que los reactivos de la asertividad miden alguna parte de las habilidades sociales, estando los otros reactivos de la asertividad incluidos en otras variables medidas. Por lo tanto, estos resultados indican que la asertividad no es una variable que tiene su propio poder explicatorio, sino una que está construida sobre la base de elementos de otros conceptos.

El segundo factor también muestra en esencia los mismos resultados que el análisis inicial. Está constituido por treinta reactivos del Inventario Comprensivo de Agresividad, dos del Inventario de Gambrell y Richey y uno de la Escala de Habilidades Sociales. Como ya se mencionó anteriormente, esto induce a pensar que la estructura factorial de este cuestionario es diferente de la original.

El tercer factor está constituido principalmente por los reactivos del Cuestionario de Autoestima, el Inventario Comprensivo de Agresividad y un reactivo de la Medida de Rasgos Asertivos. Esta composición induce a pensar en la necesidad un llevar a cabo un nuevo análisis de la estructura factorial del Inventario Comprensivo de Agresividad, y también indica que es necesario analizar las relaciones entre los conceptos de autoestima y agresividad.

La Escala de Locus de Control, al igual que en el análisis inicial, sigue funcionando bien, lo que manifiesta la composición del cuarto factor.

La composición del quinto factor indica asimismo que la estructura factorial del Inventario Comprensivo de Agresividad debe ser re-analizada, ya que en este se agrupan quince reactivos, los cuales, según la idea original, deberían formar factores distintos.

La estructura del sexto factor confirma una vez más que los reactivos de la asertividad se agrupan con los reactivos de las otras variables, en este caso con los del Locus de Control. Esto fortalece la idea que la asertividad es un constructo desarrollado partir de elementos de otros conceptos y no tiene capacidad explicatoria propia.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. (1987). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Aguilar, E. (1993a). *Elige la autoestima*. México: Árbol Editorial.
- Aguilar, E. (1993b). *Domina la comunicación*. México: Árbol Editorial.
- Aguilar, E. (1995). *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de niños de 8 a 16 años*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Al-Kubaisy, T y Jassim, A. (2003) The efficacy of assertive training in the acquisition of social skills in Iraqi social phobics. *Arab Journal of Psychiatry*, 14(1), 68-72.
- Ames, D. y Flynn, F. (2007). What breaks a leader: the curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 307-324.
- Bilmes, D. (2006). Standing tall: Learning assertiveness skills. *School Library Journal*, 52(3), 95-99.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Gedisa.
- Casares, D. y Siliceo, A. (1997). *Planeación de vida y carrera: vitalidad personal y organizacional, desarrollo humano y crisis de madurez, asertividad y administración del tiempo*. México: Limusa.
- Choynowski, M. (1977). Estudio de la agresividad en los adolescentes mexicanos (II). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2, 73-95.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- De Man, A. (1988). Selected personality correlates of assertiveness and aggressiveness. *Psychological Reports*, 62(2), 672-674.
- Deluty, R. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1061-1071.

- Deluty, R. (1981). Adaptiveness of aggressive, assertive, and submissive behavior for children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(3), 155-158.
- Dietz, L., Jennings, K. y Abrew, A. (2005). Social skill in self-assertive strategies of toddlers with depressed and nondepressed mothers. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 94-116.
- Elizondo, M. (2000). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.
- Flores G., M.M. y Díaz-Loving, R. (1994). Locus de control, asertividad y comunicación en la prevención del sida. *La Psicología Social en México*, 5, 622-627.
- Flores, M. (1989). *Asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en una muestra mexicana*. Tesis inédita de Maestría en Psicología Social. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis inédita de Doctorado en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, M., Díaz-Loving, R. y Rivera, S. (1987). MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 4(1), 29-35.
- Gaeta, M. (2001). *Evitación al éxito, en relación a rasgos de género y locus de control en diferentes niveles educativos*. Tesis inédita de Maestría en Psicología. Puebla (México): Universidad de las Américas-Puebla.
- Gambrill, E.D. (1977). *Behavior modification: Handbook of assessment, intervention and evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gambrill, E.D. y Richey, C.A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Goldberg-Lillehoj, C., Spoth, R. y Trudeau, L. (2005). Assertiveness among young rural adolescents: Relationship to alcohol use. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 14(3), 39-68.
- González, M. (1996). *Relación entre locus de control marital, locus de control y depresión en adolescentes*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. Puebla (México): Universidad de las Américas-Puebla.
- Harman, J., Hansen, C., Cochran, M. y Lindsey, C. (2005). Liar, liar: internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(5), 285-297.

- Kukulu, K., Buldukoglu, K., Kulakac, Ö. y Köksal, D. (2006). The effects of locus of control, communication skills and social support on assertiveness in female nursing students. *Social Behavior and Personality*, 34(1), 27-40.
- La Rosa, J., Díaz-Loving, R y Andrade, P. (1986). Escala de Locus de Control: problemas y contribuciones. *Revista Mexicana de Psicología*, 3(2), 150-153.
- Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*, 9(2), 221-246.
- Landazabal, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182-192.
- Lara, A., Veduzco, M., Acevedo, M. y Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del Inventario de Autoestima de Coopersmith para adultos en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 247-255.
- Martínez, L. (2000). *Percepción familiar, autoestima, locus de control, disciplina y calificaciones de los niños*. Tesis inédita de licenciatura en Psicología. Puebla (México): Universidad de las Américas-Puebla.
- Mays, W. (1996). The efficacy of a brief classroom format assertiveness training program on assertive behavior, assertiveness knowledge, anxiety, and locus of control in fifth-grade students. *Dissertation Abstracts International (Section A: Humanities and Social Sciences)*, 57(5-A), 1971.
- Méndez F., X., Martínez J., A., Sánchez S., E. e Hidalgo M., D. (1995). *Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes (EHSPA)*. Manuscrito inédito.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerpetz, K., Charpentier, S., Caprara, G. y Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 5, 61-65.
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Rakos, R. (2006). *Asserting and confronting. The handbook of communication skills*. New York: Hargie.
- Rees, S. y Gram., R. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge.
- Richardson, S. (2000). The effects of an assertiveness training intervention on clients' level of assertiveness, locus of control, and ways of coping with serious illness. *Dissertation Abstracts International (Section A: Humanities and Social Sciences)*, 61(4-A), 1313.
- Riso, W., Pérez, G., Roldán, L. y Ferrer, A. (1988). Diferencias en ansiedad social, creencias irracionales y variables de personalidad en sujetos altos y bajos en asertividad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(3), 391-400.
- Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Femenina de México.

- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Sánchez, C. (2000). *Propuesta de un curso-taller a padres y sus hijos de 8 a 12 años para apoyar aspectos de la autoestima de estos últimos a través de la comunicación asertiva en la comunidad Hornos*. Tesis inédita de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanz de Acedo L., M.L., Ugarte, M., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. y Sanz de Acedo B., M.T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning & Instruction*, 13(4), 423-439.
- Swanson, S. (2007). Assertiveness and aggressiveness as potential moderators of verbal behaviors following unsatisfactory service. *Psychological Reports*, 100(2), 467-475.
- Trianes, M., Blanca, M., García, B., Muñoz, A. y Fernández, F. (2007). Assertive behaviour analysis in relation to adults: A relationship model between sources and components. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163-182.
- Turner, B. (1992). Gender differences in old age in ratings of aggression/assertiveness. *Current Psychology*, 11(2), 122-127.