

Exploración de variables psicológicas y educativas: Avances en la investigación escolar

Comps.

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Exploración de variables psicológicas y educativas: Avances en la investigación escolar”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid,

ISBN:

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 23

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA COMO PRÁCTICA ÉTICA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CRISTINA BORJA TOMÁS*, MARÍA DOLORES VILLENA MARTÍNEZ*,
ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ*, Y MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ**

Universidad de Granada; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

Las facultades de educación tienen la misión de preparar docentes no solo académica y pedagógicamente competentes, sino también como profesionales de la educación capaces de desarrollar una ética profesional y adherirse a altos estándares morales en su futura práctica profesional. La orientación de los futuros docentes en la comprensión de lo que es correcto o incorrecto en el contexto de la enseñanza, resulta crucial para afrontar con éxito e integridad los compromisos y desafíos diarios en las aulas (Anangisy, 2010). Para que esta formación integral sea efectiva, es imprescindible que los propios formadores de estas facultades tengan fortalecidas sus habilidades sociales y éticas (Crisol y Romero, 2014; Gluchmanova, 2014; Sarmiento, López, Uscanga, Castellanos y Echazarreta, 2021; Paschal, 2023). Dentro de estas habilidades, Bernal, Cañarte, Macías y Ponce (2022) y Sazak y Sucuoglu (2011) proponen la comunicación asertiva como la habilidad esencial en la profesión del profesorado de los grados de educación.

La asertividad se define como una habilidad clave en la conducta del ser humano y, como conducta, es factible de ser modelada y desarrollada. Esto indica que la asertividad puede ser perfeccionada a cualquier edad mediante la práctica y el aprendizaje (Naranjo, 2010), ya que no es un rasgo innato. Esta habilidad se entiende como un componente de la competencia socioemocional, que le permite al individuo expresar sus pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, directa y honesta, respetando tanto sus propios derechos como los de los demás en las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, se entiende que la asertividad no solo se centra en la capacidad de comunicar lo que un sujeto desea o necesita, sino que también está ligada con la minimización de los malentendidos y la promoción de un ambiente de respeto, comprensión y colaboración (Castro y Calzadilla, 2021; Salter, 1949).

El análisis de la asertividad en el profesorado ha demostrado que un mayor nivel de esta habilidad se asocia con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado, así como entre colegas docentes (Boyes et al., 2024; Carbonell, 2008; Enríquez, 2021; Gluchmanova, 2014). Además, una mayor

asertividad en estos profesionales contribuye a la prevención del estrés en su práctica laboral (Bernal et al., 2022) y promueve el desarrollo efectivo de la competencia social de su alumnado (Carstensen y Klusmann, 2021; Luján, 2020; Villena-Martínez et al., 2016). Además, se ha establecido una relación positiva entre la asertividad y la mejora del ambiente de aprendizaje (Muñoz et al., 2004), el rendimiento académico del alumnado (Ghodrati et al., 2016) y con una mayor predisposición del alumnado a participar de manera activa en su propio aprendizaje (Castro y Calzadilla, 2021; Bernal et al., 2022).

Con todo, parece plausible asegurar que el profesorado requiere de esta habilidad para su desempeño docente. Sin embargo, algunos estudios confirman que el profesorado tiende a mostrar bajos niveles de asertividad, lo que a menudo se traduce en problemas para establecer buenas conexiones con su alumnado y gestionar conflictos en las aulas universitarias (Muñoz et al., 2004; Samfira y Urlica, 2022; Sitota, 2018; Villafuerte-Holguin, Boyes, Calderón y Morquecho, 2024).

Los niveles de asertividad del profesorado han sido analizados teniendo en cuenta la perspectiva del género. En la literatura existen estudios previos que han analizado las posibles diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los niveles de asertividad y sus modos de expresión. Estos presentan resultados diversos y, en ocasiones, contradictorios respecto al efecto del género en esta habilidad. Algunos estudios no han encontrado efectos significativos asociados al género (Domínguez, López y Álvarez, 2015; Swanson, 2007) mientras que otros sí que los detectaron. Por ejemplo, Enríquez (2021) encontró que las profesoras de la universidad privada de Lima presentaban niveles más altos de asertividad que los profesores. Sin embargo, Samfira y Urlica (2022) reportaron que los profesores en formación mostraban mayores niveles de asertividad que las profesoras.

De igual modo, también se encontraron diferencias de género en dimensiones específicas de esta habilidad. Por ejemplo, Maluenda, Navarro y Varas (2017) identificaron puntuaciones más altas en los hombres en variables como asumir limitaciones personales o hablar en público. Caballo et al. (2014) encontraron que los hombres eran más habilidosos que las mujeres para hablar en público e interactuar con desconocidos mientras que las mujeres destacaban en el reconocimiento de sus propios errores y al pedir disculpas.

Considerando la falta de consenso entre los resultados planteados en la literatura previa, en el presente estudio se plantea como principal objetivo examinar los niveles de asertividad en el profesorado universitario que imparte docencia en las titulaciones de Ciencias de la Educación del territorio valenciano e identificar diferencias desde la perspectiva del género.

Dadas las características de la profesión docente, en este estudio se plantearon las siguientes hipótesis:

H1. El profesorado universitario tiene un nivel de asertividad elevado.

H2. Las profesoras presentan niveles más altos de asertividad que los profesores.

MÉTODO

Para la determinación del tamaño de la muestra se aplicó la fórmula de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas en estudios cuantitativos de Tagliacarne (1968), garantizando la representatividad de esta.

Participantes

Para esta investigación, se reclutaron 1338 formadores de profesores que impartían docencia en las facultades de educación de la Comunidad Valenciana. Sin embargo, finalmente participaron un total de 331 participantes (43.5% hombres, 53.8% mujeres y el 2.7% prefirió no especificar su género). La edad del profesorado que participó en la investigación estuvo comprendida mayoritariamente entre los 30 y 61 años (31-40 años: 26.9%, 41-50 años: 32.6% y 51-60 años: 23.6%), con un rango que osciló entre los 20 y más de 70 años.

Instrumento

Para la recogida de los datos se utilizó el cuestionario ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (García y Magaz, 2000) en su forma ADCA-pr. Este cuestionario pretende identificar las actitudes y valores del profesorado en las interacciones sociales que mantiene con su alumnado, es decir, su asertividad. Este instrumento la considera como un tipo de conducta social que implica un equilibrio entre el respeto por uno mismo y por las personas que participan en la interacción; al primer tipo de conducta la denomina autoasertividad y al segundo heteroasertividad, estableciendo puntuaciones diferenciadas para cada una de ellas. Consta de 35 ítems que se responden con una escala tipo Likert con una autoclasificación de cuatro puntos: CN: nunca o casi nunca, AV: a veces, AM: a menudo y CS: siempre o casi siempre. La autoasertividad se mide con 20 ítems y presenta un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha=.885$, y la heteroasertividad con 15 ítems y un $\alpha=.876$.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se solicitó y obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada, con el código de registro (2762/CEIH/2022). Una vez seleccionadas las universidades participantes, se procedió a recopilar los correos electrónicos del profesorado de los grados de Educación. En marzo de 2023, se envió un correo al profesorado en el que se le informaba sobre la finalidad de la investigación, la confidencialidad y uso de los datos y se le invitaba a participar en el

estudio a través de un enlace a un Google Forms con las instrucciones para completar el cuestionario ADCA-pr.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó usando el programa estadístico IBM SPSS.

RESULTADOS

Los datos sociodemográficos indicaron que la mayoría de los participantes provenían de la Universitat de València (24.5%), Universitat Jaume I (23.9%), Universidad Internacional de Valencia (14.8%), Universitat d'Alacant (14.2%), Universidad Católica de Valencia (13%), Universidad Cardenal Herrera (4.8%) y Florida Universitaria (4.8%). Así, se observó que el 62.2% del grupo encuestado pertenecía a universidades públicas, un 33.8% trabajaba en instituciones privadas y el 3.9% en centros adscritos.

En cuanto a la experiencia en docencia universitaria, esta variaba desde pocos meses hasta más de 30 años. La mayoría del profesorado tenía entre 1 y 20 años: el 20.2% entre 1 y 5 años, el 23.6% entre 5 y 10 años, el 23.3% entre 10 y 15 años, y el 11.8% entre 15 y 20 años. Asimismo, el 72.5% del profesorado encuestado indicó haber trabajado previamente en educación formal, con experiencia en niveles como educación infantil y educación primaria (3.9%), secundaria y bachillerato (8.8%), formación profesional (2.7%) y educación de adultos (2.4%), o en la educación no formal (6%). Entre ellos, el 48.7% restante manifestó haber enseñado en varios de estos niveles.

La gran mayoría del profesorado indicó que tenía formación académica en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (58.2%). En particular, estos profesionales estudiaron en los grados de pedagogía, psicología y magisterio en sus diferentes especialidades. Dentro de este grupo el 33.6% contaba con más de una titulación universitaria. También se observaron otras áreas de conocimiento tales como Arte y Humanidades (21.4%), Ciencias de la Salud (9%) y carreras relacionadas con el área de Ingeniería y Arquitectura (9%).

Respecto a las categorías administrativas, las posiciones más comunes entre el profesorado fueron: profesorado asociado (26.3%), contratado doctor (23%), titulares de universidad (19%), ayudante doctor (11.2%) y contratado (10.9%). Aunque de forma minoritaria, también estuvieron representados los becarios de investigación (5.4%), catedráticos de universidad (1.5%), profesores colaboradores (1.2%) y, en igual proporción (0.6%), ayudantes y profesores titulares de escuela universitaria.

Como se puede observar en la Tabla 1, el profesorado ha presentado un nivel de asertividad global moderado, situándose en una media de 75.75 (D.T.=14.347).

También se comprobado que el profesorado obtuvo una mayor puntuación en la subescala autoasertividad (AA) con una media de 41.60 (D.T.=8.836). Por otro lado, la heteroasertividad (HA) se mostró con una media de 34.15 (D.T.=6.895). Estos resultados indican el profesorado tiende a ser más asertivo en cuanto a respetar las expresiones de sentimientos, ideas y valores propios (AA). Aunque presentan un nivel adecuado de asertividad en lo que se refiere a considerar las ideas, sentimientos y comportamientos de los demás (AH).

Tabla 1. Medidas descriptivas de las dimensiones de la asertividad

	Mediana	Media	Desv.Est	Rango observado (potencial)
Asertividad global	75	75.75	14.347	35-126
Autoasertividad	41	41.60	8.836	20-70 (20-80)
Heteroasertividad	34	34.15	6.895	15-56 (15-60)

En la Tabla 2 se muestran los descriptivos de las puntuaciones de asertividad del profesorado, según el género. Se observó que las medias de las subescalas de autoasertividad y heteroasertividad entre hombres y mujeres son similares. Esto sugirió que no existían grandes diferencias en la asertividad de los dos grandes grupos de la muestra.

Tabla 2. Descriptivos de las medidas de asertividad en función del género

Dimensión	Género	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Est
Auto- asertividad	Hombre	145	20	60	41.45	8.405
	Mujer	177	20	70	41.36	9.223
	Otro	9	40	54	48.67	4.444
Hetero- asertividad	Hombre	145	17	50	34.26	6.430
	Mujer	177	15	56	33.93	7.331
	Otro	9	30	45	37	4.924

El conjunto etiquetado como Otro presentó un tamaño reducido, por lo que se excluyó del análisis posterior. Así, el análisis se centró únicamente en las diferencias entre hombres y mujeres, que se analizaron con la prueba T de Student (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de puntuaciones medias en las subescalas de asertividad en función del género

<i>Prueba de Levene de igualdad de varianzas</i>			<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>					
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
1.132	.288	.093	320	.463	.092	.993	-1.861	2.046
1.980	.160	.423	320	.336	.329	.777	-1.201	1.858

Nivel de significatividad: $p < .05$

El análisis comparativo de las medias de asertividad entre hombres y mujeres no reveló diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones globales de la autoasertividad y heteroasertividad. Esto confirmó que, en la muestra analizada, los niveles de asertividad en las dos dimensiones son consistentes entre ambos géneros.

Para identificar diferencias en las respuestas entre hombres y mujeres en los ítems del cuestionario, igualmente se aplicó la prueba T de Student. Aunque las puntuaciones generales no mostraron diferencias significativas, un análisis detallado reveló que en algunos ítems del cuestionario presentaban variaciones en función del género. En la Tabla 4 se observan las diferencias significativas entre hombres y mujeres en varios ítems, organizados en las dos dimensiones. En la dimensión de autoasertividad, los ítems 9, 16 y 17 y en heteroasertividad los ítems 23, 28, 31 y 32 revelaron diferencias por género.

Tabla 4. Descriptivos de las medidas de asertividad en función del género

ítem	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
1	.464	.496	1.059	320	.145	.078	.073	-.067	.222
2	.361	.548	1.380	320	.084	.102	.074	-.043	.248
3	1.046	.307	-.121	320	.452	-.010	.085	-.178	.157
4	.041	.840	1.048	320	.148	-.096	.091	-.275	.084
5	6.934	.009	1.086	320	.139	.079	.073	-.064	.221
6	9.189	.003	.027	320	.489	.003	.095	-.185	.190
7	2.337	.127	1.336	320	.091	-.128	.096	-.316	.060
8	.172	.678	.616	320	.269	.043	.070	-.094	.180
9	2.583	.109	1.663	320	.049	.132	.079	-.024	.287
10	2.311	.129	-.501	320	.308	-.044	.088	-.218	.130
11	.466	.495	1.202	320	.115	.114	.094	-.072	.299
12	10.947	.001	1.149	320	.126	-.105	.091	-.284	.075
AA 13	.072	.788	-.060	320	.476	-.005	.082	-.166	.156
14	.007	.936	-.207	320	.418	-.020	.096	-.208	.169
15	.004	.947	1.071	320	.285	.084	.079	-.071	.239
16	10.505	.001	1.938	320	.027	-.175	.090	-.353	.003
17	2.965	.086	1.974	320	.025	.191	.097	.001	.382
18	1.123	.290	1.161	320	.246	.119	.102	-.082	.320
19	.115	.734	1.570	320	.059	-.155	.099	-.349	.039
20	3.492	.063	1.122	320	.131	-.114	.102	-.314	.086
21	.200	.655	.888	320	.187	.071	.080	-.087	.230
22	.324	.569	-.817	320	.207	-.063	.077	-.215	.089
23	.999	.318	1.857	320	.032	-.157	.084	-.322	.009
24	.043	.836	-.537	320	.296	-.048	.089	-.222	.127
25	.178	.673	.395	320	.347	.030	.076	-.119	.179

Tabla 4. Descriptivos de las medidas de asertividad en función del género
(continuación)

ítem	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
							Inferior		Superior	
AH	26	2.564	.110	.766	320	.222	.064	.084	-.101	.229
	27	2.448	.119	.047	320	.481	.004	.094	-.180	.189
	28	1.302	.255	1.864	320	.032	.165	.088	-.009	.339
	29	2.050	.153	-.002	320	.499	.000	.082	-.162	.162
	30	.381	.537	1.121	320	.132	.090	.081	-.068	.249
	31	.951	.330	-2.996	320	.001	-.292	.097	-.483	-.001
	32	.010	.922	1.673	320	.048	.146	.087	-.026	.318
	33	1.599	.207	1.545	320	.062	.138	.089	-.038	.314
	34	1.756	.186	.632	320	.264	.049	.077	-.102	.199
	35	.721	.396	1.462	320	.145	.130	.089	-.045	.304

Nivel de significatividad: $p < .05$

Los resultados mostraron, por un lado, que las mujeres puntuaron más alto el ítem de autoasertividad: 16 “Cuando compruebo que no se algo, me siento mal conmigo mismo/a” ($t = -1.938$, $p = .027$) y en los ítems de heteroasertividad: 23 “Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos” ($t = -1.857$, $p = .032$) y 31 “Me disgusta que me critiquen” ($t = -2.996$, $p = .001$). Por otro lado, los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en los ítems de autoasertividad: 9 “Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien” ($t = 1.663$, $p = .049$) y 17 “Me cuesta hacer preguntas personales” ($t = 1.974$, $p = .025$) y en los ítems de heteroasertividad: ítem 28 “Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas” ($t = 1.864$, $p = .032$) y 32 “Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras” ($t = 1.673$, $p = .048$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo identificar los niveles de asertividad en el profesorado de ciencias de la educación del territorio valenciano. Los resultados obtenidos evidenciaron que, en términos generales, el profesorado presenta un nivel moderado de asertividad globalmente considerada. Por lo tanto, no se confirma la primera hipótesis, ya que se esperaba que los docentes de la muestra presentaran un nivel alto en las puntuaciones medias de asertividad; aunque dichos resultados concuerdan con estudios previos realizados por Enríquez (2021), Carstensen y Klusmann (2021) y Valdivia, Esquén, Flores y Espinoza (2023), quienes también encontraron niveles moderados de asertividad en el profesorado.

Asimismo, tras descomponer ambas subescalas de la asertividad, se observó que las puntuaciones en autoasertividad del profesorado de la muestra fueron

ligeramente superiores a las de heteroasertividad. De acuerdo con los estilos de interacción social descritos por García y Magaz (2000), esto sugiere que el profesorado de la muestra tiende hacia un estilo de interacción social más asertivo. Esto indica que el profesorado manifiesta un nivel moderado de respeto hacia sí mismo, así como una disposición a expresar sus ideas, opiniones y sentimientos de manera adecuada, a los colegas y estudiantes.

En línea con estos hallazgos, Berríos y Carbone (2018) obtuvieron resultados similares, observando una ligera tendencia hacia la autoasertividad en su muestra docente, con mayor frecuencia en el mismo estilo de interacción. Pain (2008) encontró que el profesorado de primaria presentaba puntuaciones superiores en la dimensión de autoasertividad, con mayor predominancia en el estilo pasivo-agresivo. Estos resultados difieren con la investigación de Guachilema (2016), quien observó que el 60% del profesorado de educación secundaria no presentaba un nivel adecuado de asertividad. Las diferencias en las subescalas de asertividad podrían justificarse por el tipo de contexto educativo en el que desempeñan su labor estos grupos de profesionales. El profesorado de educación primaria y secundaria enfrentan en su práctica profesional dinámicas y desafíos diferentes en sus aulas que el profesorado universitario. Al igual que se detectan diferencias en el tipo de comunicación en las interacciones entre profesorado-alumnado (Anghel y Jitaru, 2019).

En relación con la variable género, los resultados revelaron la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y mujeres de la muestra, lo que está en concordancia con estudios previos que tampoco encontraron diferencias en esta variable entre el profesorado universitario. Estos resultados están en la misma línea de los hallados por otros investigadores con otro tipo de poblaciones. Así, Domínguez et al. (2015) concluyeron que el género de los estudiantes de secundaria no fue una fuente estadísticamente significativa de variación con respecto a las respuestas asertivas ofrecidas. Swanson (2007) tampoco encontró diferencias entre hombres y mujeres en un grupo de participantes de entre 18 y 71 años, contactados mediante un listado comercial de una ciudad de los Estados Unidos.

Aunque no se observaron diferencias significativas en la asertividad global, algunos ítems del cuestionario sí las mostraron en los puntajes promedio. Estas diferencias se distribuyeron de forma equilibrada entre las dos subescalas de la asertividad. Estos resultados son consistentes con estudios previos que también encontraron diferencias en la expresión de la asertividad en función del género. Por ejemplo, Berríos y Carbone (2018) observaron que los profesores tienden a puntuar más alto en los ítems relacionados con la dimensión de heteroasertividad mientras que las profesoras muestran niveles superiores en la de autoasertividad.

Con población de alumnado universitario, Maluenda et al. (2017) también hallaron estas diferencias. En concreto, señalaron que las estudiantes universitarias experimentaban mayor incomodidad al manejar situaciones molestas y manifestar oposición, mientras que los estudiantes masculinos sentían mayor incomodidad al "asumir limitaciones personales. De manera similar, Caballo et al. (2014) señalaron diferencias significativas entre sexos en áreas como "hablar en público o interactuar con figuras de autoridad", donde los estudiantes universitarios masculinos mostraban puntuaciones más altas, y en "disculparse o reconocer errores" en la que las estudiantes se destacaban. Estos autores vinculan estas diferencias de género con los roles sociales tradicionales, sugiriendo que el rol de los hombres, culturalmente se asocia con una actitud más activa en situaciones de interacción, mientras que el rol de las mujeres tiende a adoptar una postura más receptiva.

En definitiva, se puede concluir que el profesorado universitario de los grados de educación en la Comunidad Valenciana presenta un nivel moderado de asertividad y no existen diferencias en función del género. Esto nos permite concluir sobre la conveniencia de incluir formación para la mejora de la asertividad del profesorado de la muestra con el fin de mejorar su bienestar personal y las interacciones con su alumnado, lo que repercute directamente en la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Finalmente, se encontraron ciertas limitaciones en este estudio. En primer lugar, la muestra de participantes se centró en el profesorado universitario del territorio valenciano, por lo que los resultados no pueden ser generalizables. Sería necesario que futuras investigaciones replicarse los resultados con otras poblaciones. En segundo lugar, al utilizar un autoinforme para evaluar los niveles personales de asertividad se aumenta el riesgo de sesgo, afectando la precisión de las respuestas. Sin embargo, a pesar de las limitaciones encontradas, el presente estudio puede ayudar a esclarecer cómo el género puede influir en las expresiones de la asertividad. En futuras investigaciones sería necesario acompañar los autoinformes con métodos complementarios.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todo el profesorado de la Comunidad Valenciana que desinteresadamente ha participado en este estudio, que forma parte del proyecto de investigación "La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis". Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

REFERENCIAS

Anangisye, W. (2011). Promoting Teacher Ethics in Colleges of Teacher Education in Tanzania: Practices and Challenge. *African Journal of Teacher Education*, 1(1). <https://doi.org/10.21083/ajote.v1i1.1578>

Anghel, I. y Jitaru, O. (2019). Strategies Of Assertive Communication in The Teaching Profession. Enn E. Soare, y C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues*, 67. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 90-98). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.11>

Bernal, A., Cañarte, C., Macias, T. y Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico – Profesional*, 7(4), 682-695. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i4.3850>

Berrios, H. y Carbone, N. (2018). *Asertividad y estilos cognitivos de interacción social en docentes tutores de instituciones Educativas nacionales de la ciudad de Lambayeque* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Perú.

Boyes, E., Villafuerte, J., Calderón, C. y Morquecho, L. (2024). Comunicación profesorado-alumnado en procesos de formación profesional. Asertividad y horizontalidad. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(2), 1–25. <https://doi.org/10.61154/mrcm.v10i2.1082>

Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M., Olivares, J. y Toledo, R. (2014). Assessing social skills: the factorial structure and other psychometric properties of four self-report measures. *Psicología Conductual*, 22(3), 375-399.

Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.

Carstensen, B. y Klusmann, U. (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500-526.

Castro, G. y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3), 131-151.

Crisol, M. y Romero, M. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 23–35.

Domínguez, J., López, A. y Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva. *Aula Abierta*, 43, 26-31. doi: 10.1016/j.aula.2014.05.004

Enríquez, G. (2021). *Factores sociales, profesionales y personales de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú.

García, M. y Magaz, A. (2000). *ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Bizkaia: ALBOR-COAHS.

Ghodrati, F., Tavakoli, P., Heydari, N. y Akbarzadeh, M. (2016). Investigating the relationship between self-esteem, assertiveness and academic achievement in female high school students. *International Journal of Current Medical and Applied Science*, 11(1) 51-56.

Gluchmanova, M. (2014). The Importance of Ethics in the Teaching Profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176(20), 509-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.504>

Guachilema, F. (2016). *Estrategias de comunicación asertiva de los docentes del instituto tecnológico superior rumiñahui y efectos emocionales en los estudiantes de primero a tercer año de bachillerato*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad técnica de Ambato. Ecuador.

Luján, M. (2020). *Programa de comunicación asertiva para mejorar el clima laboral en la Institución Educativa Emblemática "San Juan", Trujillo*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad César Vallejo. Perú.

Maluenda, J., Navarro, G. y Varas, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 55-68.

Muñoz, J., Carreras, M. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20(1), 81-91.

Naranjo, M. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53.

Pain, O. (2008). *Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas validación del instrumento ADCA-I*. [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

Paschal, M. (2024). Ethics in the Teaching Profession: A Practical Approach to Teachers' Professionalism. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3), 82-94. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p82>

Salter A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy: the direct approach to the reconstruction of personality*. New York (US): Creative Age Press.

Samfira, E. y Urlica, A. (2022). Differences in the assertiveness level of first year pre-service teachers from a romanian university of life sciences. *Journal Plus Education*, 30(1), 221-242. DOI: 10.24250/jpe/1/2022/EMS/AADU

Sazak, E. y Sucuoglu, B. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 395-402.

Sitota, G. (2018). Assertiveness and Academic Achievement Motivation of Adolescent Students in Selected Secondary Schools of Harari Peoples Regional State, Ethiopia. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 40-46. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.40>

Swanson, S. (2007). Assertiveness and aggressiveness as potential moderators of verbal behaviors following unsatisfactory service. *Psychological Reports*, 100(2), 467-475.

Valdivia, C., Esquén, E., Flores, C. y Espinoza, C. (2023). Comportamiento asertivo y las relaciones interpersonales en los docentes de la institución educativa N° 00123 de Segunda Jerusalén, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6607

Villafuerte-Holguin, J., Boyes, E., Calderón, C. y Morquecho, L. (2014). Comunicación profesorado-alumnado en procesos de formación profesional. Asertividad y horizontalidad. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(2), 1-25.

Villena-Martínez, M. D., Justicia, F. y Fernández, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of*

Research In Educational Psychology, 14(39), 310-332.
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15078>

BORRADOR