

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ingeniería y Arquitectura



Una Institución Adventista

TESIS

Propiedades psicométricas de las Escalas de Autoestima de Rosenberg y de Asertividad de Rathus en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019

Por:

Daniel William Richard Pérez

Asesor:

Dra. María Vallejos Atalaya

Lima, febrero 2020

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL INFORME FINAL

Doctora María Vallejos Atalaya, de la Escuela de Posgrado, de la Unidad de Posgrado de Ingeniería y Arquitectura, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: ***“Propiedades psicométricas de las Escalas de Autoestima de Rosenberg y de Asertividad de Rathus en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019”*** constituye la memoria que presenta el **Doctor Daniel William Richard Pérez** para aspirar al título de Profesional de la Segunda Especialidad en Estadística Aplicada para Investigación, ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en Villa Unión, a los *17 días del mes de febrero* de 2020



Dra. MARÍA VALLEJOS ATALAYA

002

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En Lima, Naña, Villa Unión, a los 17 días del mes de febrero del año 2020, siendo las 09:30 horas, se reunieron en el Salón de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión, bajo la dirección del presidente del jurado: Dra. Erika Inés Acuña Salinas secretario(a): M. Sc. Fredy Abel Huancá Torres y los demás miembros: Mg. Nemias Saboya Ríos



y el(la) asesor(a) Dra. María Vallejos Atalaya con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Segunda Especialidad titulada: Propiedades psicométricas de las escalas de Autoestima de Rosenberg y de Asertividad de Rathus en estudiantes del nivel secundario del colegio Unión de Naña, Lima, 2019

Conducente a la obtención del Título de Segunda Especialidad Profesional de Estadística Aplicada para investigación

(Denominación del Título Segunda Especialidad Profesional)

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Candidato: Daniel William Richard Pérez

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	17	B+	Muy bueno	Sobresaliente

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.


Presidente


Secretario(a)


Asesor(a)

Miembro


Miembro


Candidato(a)

Dedicatoria:

A Dios por su gran cuidado y protección, a mis estudiantes de pregrado y posgrado quienes me inspiran y alientan para seguir capacitándome en el desafiante mundo de la estadística y la investigación.

Agradecimientos:

A mi asesora, Dra. María Vallejos Atalaya, por su orientación acertada y oportuna en el proceso y culminación de la presente tesis.

Al Mg. Nemias Saboya, por las recomendaciones, revisión exhaustiva y desafío en mejorar la calidad del trabajo.

Al Mg. Abel Huanca, por liderar la Unidad de Posgrado de Ingeniería y Arquitectura, y apoyarme en el proceso de culminación y obtención del título de segunda especialidad.

Finalmente, a los docentes y compañeros de la especialidad de Estadística Aplicada para Investigación, que fueron excelentes en el compartir sus conocimientos, apertura al diálogo y orientación.

Índice general

Capítulo I	1
El problema	1
Identificación del problema	1
Formulación del problema	2
Problema general	2
Problemas específicos	3
Justificación de la investigación	3
Justificación teórica.....	3
Justificación metodológica	3
Justificación práctica.....	3
Limitaciones del espacio.....	4
Objetivos de la investigación	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos	4
Capítulo II	5
Marco teórico	5
Antecedentes de investigación	5
Base teórica del estudio.....	16
Autoestima	16
Definiciones	16
Fundamentos de la autoestima	17
Componentes de la autoestima	18
Medición del autoestima	20
Asertividad	21
Definiciones	21
Fundamentos de la asertividad	23
Componentes de la asertividad	24
La comunicación asertiva	25
Medición de la asertividad	26
Marco conceptual del estudio	28
Adolescencia	28
Asertividad	28
Autoestima.....	28
Baremo o normas	29
Confiabilidad	29

Constructo	30
Propiedades psicométricas de un instrumento de medición	30
Prueba psicométrica	30
Psicometría	30
Validez	31
Capítulo III	32
Metodología	32
Lugar de ejecución	32
Población y muestra	32
Población	33
Muestra	34
Tipo y enfoque de estudio	34
Formulación de hipótesis	35
General	35
Específicas	35
Descripción de los instrumentos	35
Escala de Autoestima de Rosenberg	36
Escala de Asertividad de Rathus	37
Métodos de análisis de datos	39
Capítulo IV	41
Resultados y Discusión	41
Proceso de limpieza de los datos	41
Fiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)	41
Fiabilidad de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS)	44
Análisis Factorial Exploratorio	46
Análisis Factorial Confirmatorio	52
Normas de interpretación de las puntuaciones	54
Discusión	57
Capítulo V	60
Conclusiones y Recomendaciones	60
Conclusiones	60
Recomendaciones	60
Referencias	62

Lista de tablas

1	<i>Interpretación del coeficiente de confiabilidad.....</i>	29
2	<i>Características sociodemográficas de los estudiantes de secundaria del CU.....</i>	33
3	<i>Edad de los estudiantes del nivel secundario del CU</i>	33
4	<i>Operacionalización de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)</i>	37
5	<i>Operacionalización de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS)</i>	38
6	<i>Índices de ajuste absoluto, reslativo y parsimonia</i>	40
7	<i>Fiabilidad para el conjunto de elementos de la escala EAR</i>	42
8	<i>Fiabilidad de la escala EAR por dimensiones: Autoestima positiva</i>	43
9	<i>Fiabilidad de la escala EAR por dimensiones: Autoestima negativa</i>	44
10	<i>Fiabilidad para el conjunto de elementos de la escala RAS</i>	45
11	<i>Fiabilidad por dimensiones de la escala RAS</i>	46
12	<i>KMO y prueba de Bartlett de las escalas EAR y RAS</i>	48
13	<i>Varianza total explicada de la escala EAR</i>	48
14	<i>Varianza total explicada de la escala RAS</i>	49
15	<i>Matriz de factores rotados para dos factores de la escala EAR</i>	50
16	<i>Matriz de factores rotados para tres factores de la escala RAS</i>	51
17	<i>Resultados de índice de ajuste para la escala EAR en el software AMOS ...</i>	52
18	<i>Resultados de índice de ajuste para la escala RAS en el software AMOS ...</i>	53
19	<i>Normas percentilares para la escala EAR</i>	55
20	<i>Normas percentilares para la escala RAS</i>	55
21	<i>Categorías de la escala EAR</i>	55
22	<i>Categorías de la escala RAS</i>	55
23	<i>Estructura final de las escalas EAR y RAS</i>	56

Lista de figuras

1	Análisis factorial confirmatorio de la escala EAR	53
2	Análisis factorial confirmatorio de la escala RAS	54

Índice de apéndices

Apéndice A: CUESTIONARIO SOBRE AUTOESTIMA Y ASERTIVIDAD.....	68
Apéndice B: HOJAS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	70
Apéndice C: MATRIZ DE CONSISTENCIA	77
Apéndice D: ESTRUCTURA DE LAS ESCALAS EAR Y RAS ANTES Y DESPUÉS DEL ESTUDIO	78

Lista de abreviaturas

Colegio Unión	CU
EAR	Escala de Autoestima de Rosenberg
RAS	Escala de Asertividad de Rathus
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
UPeU	Universidad Peruana Unión

Resumen

La presente investigación analizó las propiedades psicométricas de dos escalas: Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y Escala de Asertividad de Rathus (RAS), con el objetivo de corroborar su fiabilidad y validez.

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, con diseño psicométrico (Alarcón, 1991), no experimental de corte transversal, aplicado en una muestra no probabilística de 505 estudiantes, de ambos sexos, del primero al quinto año de secundaria del Colegio Unión de Ñaña, Lima.

Con respecto a los resultados del trabajo, el coeficiente Alfa de Cronbach para la escala EAR fue de 0,807, valorado como consistente y fiable; mientras que la escala RAS obtuvo un 0,790, también valorado consistente y fiable. También, mediante los AFE y AFC se encontró que existe validez de constructo para ambas escalas (EAR y RAS). El modelo propuesto por el AFC mostró adecuados índices de ajustes. Finalmente, las escalas EAR y RAS presentan apropiadas normas de interpretación, tanto a nivel global como por dimensiones respectivamente.

En conclusión, el estudio corrobora el hecho de que las escalas EAR y RAS poseen adecuadas propiedades psicométricas, siendo útiles para medir los constructos autoestima y asertividad en la población escolar adolescente del Colegio Unión y otros similares.

Palabras clave. Propiedades psicométricas, Adolescentes, Autoestima, Asertividad.

Abstract

This research analyzed the psychometric properties of two scales: Rosenberg Self-Esteem Scale (EAR) and Rathus Assertiveness Scale (RAS), aiming to corroborate its reliability and validity.

The study has a quantitative, correlational descriptive, psychometric design (Alarcón, 1991), non-experimental cross-sectional approach, applied in a non-probabilistic sample of 505 students, both sexes, from the first to the fifth year of secondary school. Ñaña Union, Lima.

About to the results of the work, the Cronbach's alpha coefficient for the EAR scale was 0.807, valued as consistent and reliable; while the RAS scale obtained a 0.790, also valued as consistently and reliably. Also, through the AFE and AFC it was found that there is construct validity for both scales (EAR and RAS). The model proposed by the AFC showed adequate adjustment rates. Finally, the EAR and RAS scales present appropriate interpretation standards, both globally and by dimensions respectively.

Conclusion: the study corroborates the fact that the EAR and RAS scales have adequate psychometric properties, being useful for measuring self-esteem and assertiveness constructs in the adolescent school population of the Colegio Unión and similar places.

Keywords. Psychometric properties, Adolescents, Self-esteem, Assertiveness.

Capítulo I

El problema

Identificación del problema

Diversos estudios evidencian que existe relación directa y significativa entre la autoestima y la asertividad (González 2015 y Ayvar, 2016). A su vez, estas dos variables están íntimamente relacionadas con el bienestar psicológico de las personas (Obando, 2019). En gran medida, el éxito dependerá de cómo el individuo se percibe a sí mismo frente al mundo que lo rodea (Saffie, 2000). Rosenberg (1965) corrobora esta idea afirmando que “la autoestima es de vital importancia para todo ser humano, porque establece comparaciones entre individuos y comprende lo que realmente es como ser humano”.

Por otro lado, se considera a la adolescencia como una de las etapas más críticas en el desarrollo de todo ser humano, más aún, en lo referente a la autoestima “ya que en esta etapa los adolescentes necesitan formar y sentar una firme identidad, conociendo sus virtudes y defectos, reconociendo sus talentos y poder sentirse valiosos y capaces de avanzar hacia el futuro puesto que está directamente relacionada al logro de los objetivos que pueda tener una persona” (Branden, 1996).

Es más, los seres humanos somos por naturaleza entes sociales, venimos de una familia, y la mayor parte de nuestro tiempo pasamos interactuando con los demás; por ello, es indispensable desarrollar ciertas destrezas o habilidades sociales, entre las cuales está la asertividad. Como lo dijera Díaz (1999): “poseer buenas habilidades determina, en gran medida, bien sea facilitando o entorpeciendo, la calidad y la satisfacción que se tiene en la vida”.

También se reconoce la importancia que tiene la autoestima en la valoración personal, la cual, como ya se mencionó, está relacionada con la salud mental y la capacidad de sentirse competente de hacer las cosas de manera exitosa. Sobre el valor

de estos dos conceptos Castanyer (1996) declara: “Muchas veces se combinan asertividad con autoestima como elementos psicológicos necesarios para que un individuo pueda manejarse en la vida de una manera asertiva”.

Considerando lo dicho anteriormente, es vital conocer la realidad de los adolescentes en relación a su autoestima y asertividad; para esta aproximación, es necesario contar con instrumentos válidos, confiables y adecuados a esta población singular. Es más, con la información obtenida, se puede tomar decisiones oportunas que coadyuven al desarrollo y formación integral de los estudiantes adolescentes del nivel secundario del CU. Con el objetivo de aportar con la solución a esta problemática, se realizó el presente estudio para determinar las propiedades psicométricas de las escalas EAR y RAS; además de ello, se desea contribuir con adecuadas normas de interpretación para los instrumentos mencionados.

En este sentido, el Colegio Unión de Ñaña cumple un papel trascendente en el proceso de desarrollo y formación de los estudiantes de secundaria; y, por lo tanto, está llamada a construir en ellos una autoestima positiva, inculcando principios y habilidades sociales tales como la asertividad, que en un futuro cercano los hagan exitosos en el transcurrir de su vida profesional, laboral y familiar.

Formulación del problema

Problema general

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de las Escalas de Autoestima de Rosenberg (EAR) y de Asertividad de Rathus (RAS) en la medición de la autoestima y la asertividad en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019?

Problemas específicos

1. ¿Cuál es la fiabilidad de las escalas EAR y RAS?.
2. ¿Cuál es la validez de constructo de las escalas EAR y RAS?
3. ¿Cuáles son las normas de interpretación de las escalas EAR y RAS?.

Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica de manera teórica, metodológica, práctica.

Justificación teórica

Si bien existen diversos estudios realizados sobre validación de instrumentos con estos constructos (autoestima y asertividad); sin embargo, hasta donde se ha revisado la literatura, no se han encontrado investigaciones que evalúen las propiedades psicométricas y establezcan normas de interpretación de las escalas más utilizadas para medir estas variables como son las EAR y RAS en un contexto educativo religioso y de manera particular, en un colegio adventista. De modo que, esta sería la primera de su tipo realizada en el contexto mencionado.

Justificación metodológica

El estudio es el primero de su clase que evalúa las propiedades psicométricas y establece de manera científica las normas de interpretación de las escalas EAR y RAS en un contexto educativo adventista, los mismos que podrán ser utilizados como instrumentos base en investigaciones futuras realizadas en contextos similares.

Justificación práctica

Con el presente estudio, los líderes educativos, religiosos y administrativos de la Iglesia Adventista Del Séptimo Día (IASD), tienen a disposición dos instrumentos válidos y confiables, listos para ser utilizados en la medición de la autoestima y la asertividad en adolescentes del nivel secundario, con cuyo resultado se puedan implementar programas, crear métodos y estrategias que ayuden a los estudiantes a elevar su nivel autoestima y asertividad, aspectos fundamentales para alcanzar el éxito en todos los campos del quehacer humano.

Limitaciones del espacio

El presente estudio se realizó en una institución privada religiosa de nivel secundario, cuya ubicación se encuentra en la Carretera Central Km 19.5 Ñaña Lurigancho. Esta institución fue fundada el 30 de abril de 1919 con el nombre de «Escuela Industrial», que inicialmente funcionó en una casa alquilada en el distrito de Miraflores. En 1941, la Municipalidad de Lima ratificó su funcionamiento según resolución Directoral N° 93-02-05-1924 del 20 de marzo 1924 como escuela para enseñanza secundaria. En 1944 toma el nombre del “Colegio Industrial” y al año siguiente toma el nombre de “Colegio Unión”, mediante resolución N°7 del 18 de enero de 1945. Este año el Ministerio de Educación autorizó el funcionamiento con valor oficial para los cinco años de secundaria; además en el mismo año se trasladó a la localidad de Ñaña.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar las propiedades psicométricas de las Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y de Asertividad de Rathus (RAS) en la medición de la autoestima y la asertividad en estudiantes de secundaria del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019.

Objetivos específicos

1. Calcular la fiabilidad de las escalas EAR y RAS.
2. Establecer la validez de constructo de las escalas EAR y RAS.
3. Establecer normas de interpretación de las escalas EAR y RAS.

Capítulo II

Marco teórico

En este capítulo se exponen los antecedentes del estudio en los ámbitos nacional e internacional, la base teórica según variables estudiadas, y finalmente, el marco conceptual de la investigación.

Asimismo, las escalas que se disponen hoy para medir autoestima y asertividad son diversas y variadas; sin embargo, faltan herramientas que se adecuen al contexto estudiantil, en donde se requieren de instrumentos de fácil aplicación, y de manera especial, que sean breves. Por ello, en este estudio se van a verificar las propiedades psicométricas de dos de los instrumentos más breves encontrados en la revisión de la literatura para medir la autoestima y la asertividad respectivamente.

Antecedentes de investigación

A continuación, se realiza una revisión de los principales estudios encontrados sobre las variables autoestima y asertividad; luego se revisarán estudios sobre las propiedades psicométricas y validación de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS).

Un estudio realizado por Sánchez (2007) titulado “Autoestima y asertividad en adolescentes de secundaria en orientación educativa” con el objetivo de mejorar las habilidades de autoestima y asertividad del adolescente mediante diversas actividades de reflexión y vivenciales; encontró que la autoestima es el centro desde el que se orienta gran parte de la conducta humana; del mismo modo, la asertividad también está ligada a la autoestima, ya que al tener una sana autoestima, el adolescente desarrollará seguridad en sí mismo, permitiéndole manejar adecuadamente sus relaciones interpersonales, respetándose asimismo y a sus semejantes.

Alonso et al. (2007) también investigaron sobre “Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la

Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia)” con el objetivo de determinar la influencia que tiene la autoestima en las relaciones interpersonales en 100 estudiantes del I semestre de medicina de una universidad del Norte de Barranquilla. El alcance del estudio fue descriptivo, de corte trasversal con análisis de cohorte. Se utilizó como instrumento el *Test de Personalidad de los 16 factores*. El estudio concluyó en que los jóvenes estudiantes que tenían una adecuada autoestima, tenían al mismo tiempo la capacidad de enfrentar los conflictos de manera apropiada; sin embargo, un menor grupo que tenían una autoestima inadecuada, presentaban relaciones interpersonales conflictivas, a quienes se les recomendó tratamiento psicológico con el objetivo de modificar sus conductas de riesgo.

Asimismo, el estudio de Londoño y Valencia (2008) titulado “Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios”, tuvo como objetivo describir la asociación en las variables asertividad y resistencia a la presión de grupo y el nivel de consumo de alcohol, en una corte conformada por 255 estudiantes de distintas carreras de dos universidades privadas. Los instrumentos utilizados en la investigación fueron: *Cuestionario de Asertividad de Rathus (RAS)*, *Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo*, y el *Test Audit para Medir el Nivel de Consumo de Alcohol* adaptado al español por Rubio et al. (2000). La investigación concluyó en que había una asociación altamente significativa entre las tres variables investigadas.

Del mismo modo, León et al. (2009) realizaron otro estudio denominado “Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)” con el objetivo de relacionar los constructos asertividad y autoestima. Fue un trabajo de investigación cuantitativa, de tipo correlacional, con diseño no experimental de corte trasversal. En el estudio participaron 153 estudiantes del primer semestre de los programas de Medicina, Psicología, Enfermería y Odontología. Los instrumentos utilizados fueron: *La Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)* y la *Escala de*

Autoestima de Rosenberg (EAR). La investigación concluyó en que existe relación positiva y significativa entre las variables Asertividad y Autoestima.

Por su lado, Montes, Escudero y William (2012) realizaron un estudio titulado “Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia” con el objetivo de evaluar el nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en un colegio rural de un corregimiento de Pereira. Se convocó a 294 estudiantes a participar en la encuesta de autoestima; 20 se abstuvieron de hacerlo. Luego de analizar la confiabilidad del instrumento, se encontró que el 47,9% de los encuestados presentaron una baja y muy baja autoestima. El análisis multivariado mostró que la autoestima se reducía a medida que la edad se incrementaba. El estudio concluyó en que la comunidad académica y la familia deben interactuar a favor de un buen nivel de autoestima en los adolescentes.

También, Rodríguez y Garibay (2014) en un estudio titulado “Medición de la asertividad en estudiantes de administración de la FESC-UNAM”, con el objetivo de evaluar el nivel de asertividad de los estudiantes del 4° semestre de la Licenciatura de Administración de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM. La asertividad fue medida mediante la *Escala Multidimensional de Asertividad* (EMA), la misma, que mide 3 factores: 1) asertividad, 2) asertividad indirecta, y 3) no asertividad. El estudio concluye, advirtiendo sobre la necesidad de que los estudiantes reciban una educación en valores dirigida a desarrollar habilidades de comunicación asertiva durante su proceso formativo.

Por otro lado, Wendy Villagrán (2014) realizó un estudio titulado “Bienestar psicológico y asertividad en adolescentes” con el objetivo de determinar la relación del bienestar psicológico con la asertividad en adolescentes de 17 a 19 años del Instituto Tecnológico Privado de Occidente de la ciudad de Quetzaltenango. Es un estudio correlacional. La muestra estuvo compuesta por 80 alumnos, a quienes se les aplicó el *Test de Bienestar Psicológico* (EBP) junto con la *Prueba de Asertividad* (INAS-87). Luego

de aplicado el cuestionario, se encontró que el bienestar psicológico tenía relación significativa con la asertividad en los adolescentes.

A su vez, Luz Torres (2015) realizó un estudio titulado “Asertividad en practicantes de psicología de la Universidad de Antioquia Sede Amalfi”. La muestra la conformó 47 estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia, Sede Amalfi, los mismos que estaban realizando sus prácticas académicas durante el semestre 2015-I. Se les aplicó el *Cuestionario Autoevaluativo de Rathus Modificado*, elaborado para evaluar la asertividad. Las variables de estudio fueron el sexo, la edad, el nivel de práctica y el total, en asertividad. El resultado muestra diferencia significativa en los niveles de asertividad según el género, se encontró que las mujeres son más asertivas que los hombres. En cuanto a la edad se logró un mayor nivel de asertividad en estudiantes de 21 a 25 años, y bajo nivel de 33 a 62 años. Asimismo, se evidenció que los psicólogos practicantes del nivel 2° obtuvieron un mayor nivel de asertividad, aunque la diferencia entre el 2° y 3° nivel de prácticas no fue significativa.

También, Fernández y Toledo (2016) en su tesis sobre “Autoestima relacionado con el consumo de alcohol en adolescentes del colegio Jorge Basadre Grohmann Arequipa – 2016”, encontraron que cuanto menor era la autoestima, mayor era la frecuencia de beber alcohol con el riesgo de convertirse en alcohólicos dependientes. Los instrumentos utilizados fueron la *Escala de Autoestima de Rosenberg* y el *Test de AUDIT* para medir el consumo de alcohol. En los resultados se halló que el nivel de autoestima entre los adolescentes es baja en el 13.6%, media en 63.6% y alta en 22.8% de adolescentes. También se determinó que el nivel de consumo de alcohol entre adolescentes era de bebedor en riesgo en 50%, probable dependiente en 18.2% y sin problemas 31.8%; la frecuencia del consumo es mediana en 44%, alta en 37% y baja en 29%. Por último, la investigación concluyó en que no tener problemas con el alcohol es predominante entre adolescentes con mediana y alta autoestima; y que ser bebedor en riesgo se da en iguales proporciones en adolescentes con baja, mediana o alta

autoestima; y ser probable dependiente del alcohol es más frecuente entre adolescentes con baja autoestima.

Asimismo, Taberero, Serrano y Mérida (2017) realizaron un estudio comparativo de la autoestima en escolares con diferentes niveles socioeconómicos con el objetivo de determinar la relación entre la situación socioeconómica y la autoestima en escolares del segundo ciclo de educación infantil y del primer ciclo de educación primaria. La muestra fue de 1,757 escolares con edades de 3 a 7 años. La autoestima fue evaluada mediante el *Cuestionario EDINA*. El nivel socioeconómico fue evaluado mediante las características sociodemográficas de los centros escolares. El resultado mostró diferencia significativa entre la autoestima y el nivel socioeconómico de la muestra estudiada. El estudio concluye en que “la muestra de nivel socioeconómico medio-bajo es la que tiene una mejor valoración global de la autoestima respecto a las muestras de nivel bajo y medio-alto. Asimismo, la muestra de nivel socioeconómico bajo hace una autovaloración personal por encima de la de nivel medio-alto en las subescalas personal, académica, social y familiar, siendo la subescala corporal la única en la que aparece una valoración de la muestra de nivel medio-alto por encima de la muestra de nivel bajo”.

Obando (2019) realizó un estudio titulado “Autoestima y asertividad en estudiantes de una institución educativa, Trujillo”. La investigación fue de tipo cuantitativo con diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 141 estudiantes de ambos sexos. Para la recolección de datos, se usaron dos instrumentos: el *Test de Autoestima 25* y la *Escala Multidimensional de Asertividad*. Mediante el análisis estadístico de correlación de Spearman, se encontró una correlación directa y altamente significativa (.000) entre los constructos autoestima y la asertividad en la población involucrada en la investigación.

Por otro lado, Vásquez, Jiménez y Vásquez (2004) hicieron una investigación titulada: “Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española”, donde se investigó la fiabilidad y validez de una adaptación al español realizada a la *Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)* en una muestra conformada

por 533 pacientes que acuden a los centros de salud mental del distrito. “Los resultados del estudio confirman una alta consistencia interna y una satisfactoria fiabilidad temporal. La consistencia interna ($\alpha = 0.870$) es asimismo similar a la referida en otros estudios, donde se informa de puntuaciones que oscilan entre 0.770 y 0.880 Asimismo, los datos apoyan la validez (de constructo y de grupos conocidos) del instrumento. La facilidad de aplicación de esta prueba y sus aceptables características psicométricas constituyen un importante apoyo para su utilización en contextos clínicos” (Vásquez, Jiménez y Vásquez, 2004).

También, Rojas-Barahona, Zegers y Foster (2009) realizaron un estudio similar para determinar la fiabilidad y validez de la *Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)* en una muestra de adultos chilenos. El instrumento se aplicó a 473 personas que viven en la Región Metropolitana de Santiago, distribuidos de manera uniforme según género, edad, nivel educativo e ingresos. El Alfa de Cronbach de la escala fue de 0.754. No hubo sesgo de género, y en el análisis factorial los reactivos fueron agrupados en dos factores: 5 positivos y 5 negativos. Con el Análisis Factorial de Componentes Principales (AFCP) se percibió que los ítems de la escala se agrupan en dos factores, explicando el 51,718% de la varianza total de los puntajes obtenidos por los sujetos. “La varianza explicada por cada factor luego de la rotación fue de 27,476% en el primer componente y de 24,242% en el segundo”. La investigación concluye en que la EAR cumple con los criterios de validez y confiabilidad de un instrumento de calidad para medir la autoestima en Chile.

Asimismo, Cogollo, Campos-Arias y Herazo (2015) hicieron otra investigación titulada: “Escala de Rosenberg para autoestima: Consistencia interna y dimensionalidad”. El estudio fue aplicado a un grupo de 951 estudiantes de secundaria de varios colegios públicos, cuyas edades eran de 10 y 15 años, con una media de 12,3 años ($\sigma = 1,1$) y 52,6% de sexo femenino. La escala utilizada, usó el patrón de respuesta dicotómico. Se calcularon los coeficientes de confiabilidad, Kuder-Richardson (1934) equivalente al coeficiente Alfa de Cronbach y omega de McDonald (1970) y el coeficiente de

unidimensionalidad de Mosier (1943). También se realizó el AFE para averiguar la estructura interna de la EAR. “La ERA mostró un coeficiente Kuder-Richardson de 0,630 y coeficiente de Mosier de 0,61 (No es unidimensional). La dimensión/escala ‘autoconfianza’ presentó Kuder-Richardson y omega de McDonald de 0,760, que explicó 51,1% de la varianza. Y la dimensión/escala ‘autodesprecio’ obtuvo Kuder-Richardson de 0,550 y omega de McDonald de 0,570, responsable de 38,0% de la varianza. Se concluye que La ERA es una escala bidimensional, ‘autoconfianza’ y ‘autodesprecio’. La escala ‘autoconfianza’ presenta alta consistencia interna y aceptable solución factorial. Se debe revisar la conceptualización teórica y el contenido de la escala para ‘autodesprecio’ de la ERA” (Cogollo, Campos-Arias y Herazo, 2015).

Por su lado, Ceballos-Ospino et al., (2017) realizaron un estudio para conocer la consistencia interna y la dimensionalidad de la *Escala de Autoestima Rosenberg (EAR)*. Se aplicó la EAR en estudiantes universitarios de Santa Marta, Colombia. Se eligió una muestra de 1341 jóvenes cuyas edades fluctuaban entre 18 y 30 años, de diferentes facultades. Se utilizaron los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para calcular para la confiabilidad; el coeficiente de Mosier, para medir unidimensionalidad, y los análisis factoriales exploratorios, para medir la dimensionalidad de la EAR. La EAR dio un Alfa de Cronbach de 0.720, un omega de McDonald de 0.650 y un coeficiente de Mosier de 0.750. La EAR registró “dos dimensiones: (a) autoestima positiva, que explicó el 32.3% de la varianza, y (b) autoestima negativa, responsable del 13.8% de la varianza. Estas dimensiones presentaron baja correlación entre ellas. La EAR cuenta con dos dimensiones, autoestima positiva y autoestima negativa, que se comportan como escalas distintas” (Ceballos-Ospino et al., 2017).

Más aún, González-Rivera y Pagán-Torres (2017) realizaron en España un estudio denominado: “Validación y análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en mujeres puertorriqueñas: ¿unifactorial o bifactorial? con el objetivo examinar la fiabilidad, la validez y la estructura dimensional de la EAR en

mujeres puertorriqueñas. La muestra constó de 340 mujeres. El instrumento utilizado fue la *Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)*. El análisis estadístico corroboró la estructura bifactorial de la escala, siendo las dos dimensiones: autoestima positiva y autoestima negativa. Los diez ítems del instrumento cumplieron con los criterios de discriminación y el índice de confiabilidad para la escala fue 0,870. En síntesis, la escala EAR (versión adaptada para mujeres) cuenta con adecuadas propiedades psicométricas para continuar con estudios de validación, y asimismo implementarla en diversas líneas de trabajo, tanto teóricas como aplicadas.

Además, Ventura-León, Caycho-Rodríguez y Barboza-Palomino (2018) hicieron un estudio con el propósito de analizar la estructura interna de la escala EAR y al mismo tiempo comprobar el funcionamiento de los reactivos según sexo. Se realizó un estudio de tipo instrumental en dos muestras, la primera conformada por 450 estudiantes, la mayoría de sexo femenino (226) y la segunda, formada por una corte de 481, la mayoría conformada por varones (256) adolescentes provenientes de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. “Se evaluó la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio, asimismo, se efectuó el análisis de consistencia interna, que para todos los modelos fue bueno ($H > .80$). Por otro lado, se estimó el funcionamiento diferencial a través de la invarianza factorial. Los resultados indican que la EAR debe ser interpretada de acuerdo a un modelo bidimensional, encontrándose a su vez invarianza fuerte parcial, debiendo liberarse los ítems 1, 5 y 10, sugiriendo retirar el ítem 8. En base a los resultados del estudio, la EAR cuenta con evidencia empírica de validez, confiabilidad y funcionamiento no invariante de algunos ítems”. La fiabilidad Alfa de Cronbach del instrumento osciló entre 0.720 y 0.880 respectivamente.

Por último, Martínez y Alfaro (2019) hicieron un estudio sobre “Validación de la *Escala de Autoestima de Rosenberg* en estudiantes paceños” en estudiantes del nivel secundario provenientes de dos unidades educativas de la ciudad de La Paz. La muestra quedó conformada por 983 estudiantes, cuyos resultados señalan que la escala EAR

posee satisfactorias propiedades psicométricas con un alfa de Cronbach de 0,966.

Además, se construyeron baremos según sexo y edad; también se encontró que el índice de validez de contenido se encuentra en un nivel satisfactorio.

Por otro lado, León y Vargas (2009), elaboraron un estudio en el que describen el proceso de adaptación, validación y estandarización de la *Escala de Asertividad de Rathus (RAS)* aplicado en una muestra de 615 adultos costarricenses. Se utilizó la traducción al español de la escala diseñada originalmente por. Esta escala, al igual que la versión original, contiene 30 afirmaciones. De ellas, 16 fueron elaboradas en sentido desfavorable y 14 en sentido favorable con respecto al nivel de destreza asertiva de la persona. “La muestra de validación estuvo constituida por los 380 estudiantes del CUC, a los cuales se les aplicó el formulario con las tres escalas (*RAS.*, *Asertividad / Sumisión y Obsesividad / Despreocupación*). De ellos el 32.1% fueron hombres y el restante 69.9% mujeres. La media de edad fue de 20.8 años, con una mediana de 20. La edad mínima en años fue de 16 y la máxima de 50, con una desviación estándar de 3.8”. El nivel de confiabilidad inicial de los 30 ítems fue de .800, lo cual puede considerarse bueno. Cuando se eliminaron ocho de ellos, el nivel de confiabilidad con los 22 ítems finales mejoró a 0,840. Además, se realizó el “análisis factorial de componentes principales con una rotación Varimax. Se incluyeron únicamente los 22 ítems de la RAS adaptada. El índice KMO fue de 0.860 lo cual se considera muy adecuado para el análisis (Cea, 2002; Uriel y Aldás, 2005). La prueba de esfericidad de Barlett rechaza la hipótesis nula que establece que la matriz de correlaciones corresponde a la matriz de identidad, $X^2(231) = 3015.8, p = .00$ ”. Además, “la mayoría de los ítems obtuvieron comunalidades, luego de la extracción, mayores a .50, lo cual se considera apropiada para el análisis” (Hair, Anderson, Tatham y Balck, 1999). Finalmente, se reportan adecuados niveles de confiabilidad y validez de constructo de la escala RAS, de manera específica en relación a su validez convergente y discriminante, así como puntuaciones estándares

normalizadas y puntajes T. También se exploró la estructura factorial del RAS con el fin de ofrecer criterios de interpretación cualitativa.

En otra investigación, se retomó el estudio desarrollado por León y Vargas (2009) para adecuar la *Escala de Asertividad de Rathus (EAR)*. Aplicaron el instrumento a una población muestral de 615 estudiantes del Centro Universitario de Cartago (Costa Rica), de los cuales el 36,6% fueron del sexo masculino y 63,4% del sexo femenino. En el estudio se utilizó la misma información con el propósito de probar la estructura multidimensional del constructo, propuesta por dichos autores en el estudio original (León, 2014). El estudio generó nuevas pruebas, basadas en el “análisis de estructuras de covarianza, de la validez convergente y divergente de las puntuaciones de la escala. Se enfatiza la importancia práctica de distinguir los diferentes componentes de la conducta asertiva con el fin de diseñar intervenciones adecuadas” (León, 2014). Se corroboró, mediante el AFE, el hallazgo de León y Vargas (2009) sobre la estructura multidimensional del constructo “asertividad”. Además, se calculó el Alpha de Cronbach para estimar la consistencia interna de cada una de las subdimensiones de la EAR adaptada. También se han definido diversas normas con respecto al mínimo aceptable para este indicador, en un rango que va de 0.60 a 0.70. Sin embargo, el número de ítems de la escala EAR debe ser considerada, de manera que, a mayor número, el Alpha de Cronbach tiende a incrementarse (Field, 2009; Muñiz, 2002)

Asimismo, Carcía-Arista y Reyes-Lagunes (2017) realizaron un estudio cuyo objetivo fue la construcción y validación de una escala de asertividad en la relación paciente-médico. Los sujetos de estudio fueron 216 pacientes con diagnóstico de enfermedades crónico-degenerativas (Media = 42.74, $\sigma = 8.76$) pacientes de un hospital público de la Ciudad de México seleccionados mediante muestreo no aleatorio. "Para validar el instrumento se llevó a cabo un análisis evaluando el poder discriminativo de los reactivos, se obtuvo la confiabilidad y la estructura factorial. La escala final contiene 21 reactivos que explican el 44.29% de la varianza total y la coherencia teórica de la

estructura distribuida en 4 factores: No asertividad-pasividad, No asertividad-inseguridad, Asertividad-positiva y Agresividad; el instrumento tiene un nivel de confiabilidad de = 0.816, por lo que se concluye que esta escala cumple con los criterios de confiabilidad y validez para medir asertividad en la práctica clínica e investigación, con la limitante de que este instrumento se validó únicamente con población hospitalaria de la Cd. de México” (García-Arista y Reyes-Lagunes, 2017).

También, una investigación realizada por García (2014), evaluó las “Propiedades psicométricas del Auto-informe de Conducta Asertiva en adolescentes de educación secundaria” del distrito de Marcabalito, Región La Libertad. En esta ocasión se eligió una población de 636 alumnos de primero a quinto de secundaria, y se determinó una muestra de 309 estudiantes (172 hombres y 137 mujeres) cuyas edades oscilaban entre 12 y 18 años de edad, seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado. “Se determinó la validez de constructo obteniendo para cada sub-escala correlaciones aceptables con adecuada intensidad, entre 0.291 y 0.478 para la auto-asertividad y 0.274 y 0.491 para la hetero-asertividad, además la correlación ítem sub-escala mostró una correlación muy significativa de 0.568, demostrando así que posee validez. La confiabilidad, para la sub área de auto-asertividad es de 0.773 y 0.752 para la sub área de hetero-asertividad, indicando que la prueba es confiable. Así mismo, se consideró realizar baremos específicos por edad debido a que se encontraron diferencias significativas” (García, 2014).

Al mismo tiempo, otro estudio evaluó las “Propiedades Psicométricas de la *Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)* de Flores y Diaz-Loving en Estudiantes en la Ciudad de Cajamarca” (Cueva, 2014). Se determinó una muestra probabilística de 314 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de los colegios con mayor población. En el análisis estadístico se evaluó la validez de constructo a través del análisis ítem-test, indicando que la mayoría de los ítems se aceptan como válidos ya que son mayores al .20. “En relación a la confiabilidad de las dimensiones, se utilizó el Alfa de Cronbach,

obteniendo resultados, en la dimensión Asertividad Indirecta confiabilidad de 0,840; en No Asertividad confiabilidad de .798; y finalmente en Asertividad confiabilidad de .721; asimismo, para el desarrollo de baremos muestran diferencias altamente significativas entre géneros en la escala Asertividad Indirecta y la escala de Asertividad, registrando las mujeres mayor puntuación promedio que los varones; mientras que en la escala No Asertividad no identifica diferencia significativa” (Cueva, 2014).

Base teórica del estudio

Autoestima

Definiciones

La autoestima de manera concreta, se refiere a la forma de valorarse hacia uno mismo. Este concepto es corroborado por diversos autores entre ellos Alcántara (2005), quien la define como “la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo”.

Según Satir (2002), “la autoestima es un concepto, una actitud, un sentimiento, una imagen, y está representada por la conducta de la persona. De la misma forma enfatiza que la autoestima es la capacidad de valorar el yo y tratarnos con dignidad, amor y realidad”.

Del mismo modo, Tarazona (2005) declaró que la autoestima es confiar en las propias potencialidades y señala dos elementos que la componen: “la valía personal y el sentimiento de capacidad personal. La valía personal, se refiere a la valoración positiva o negativa que la persona tiene de su autoconcepto, incluyendo las actitudes hacia sí mismo; la segunda alude a las expectativas que tiene una persona de ser capaz, de hacer de manera exitosa lo que tiene que hacer, es decir, su autoeficacia”.

Asimismo, Zaldívar (2004) menciona que “el concepto de autoestima, es el pilar fundamental de la asertividad, entendida esta, como la valoración que tenemos de

nuestra persona, el valor que nos asignamos; relacionándose con la aceptación y con el grado de satisfacción de lo que somos, hacemos, pensamos y sentimos. Vinculado lo anterior con el grado en que respetamos y defendemos nuestros derechos y la actitud que asumimos en relación con los derechos de los demás.”

Zaldívar (2004) afirma que las personas con autoestima adecuada “muestran respeto y consideración para su persona y se valoran positivamente, mientras que los sujetos con autoestima baja e inadecuada muestran dificultades para expresar su asertividad y pueden comportarse de manera agresiva o pasiva, al tratarse a sí mismos con dureza, con exigencias desmedidas y una desvalorización general de su persona y de todo lo que hacen en el contexto en que se encuentren”

Por su lado, Branden (2001) sostiene que “la autoestima es la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, y de ser dignos de felicidad”.

Fundamentos de la autoestima

Obando (2019) afirma que la autoestima “aumentará y se reforzará siempre y cuando el entorno contribuya en ello. Las personas en general demuestran cariño o amor porque lo aprendieron de alguien, nadie puede dar lo que no tiene, si es que antes no hubo un previo aprendizaje”. De modo que la formación de la autoestima requiere de un trabajo cuidadoso e intencionado por parte de quienes tienen una relación cercana y significativa como son los padres o tutores. En este sentido, el más influyente y determinante para poner los fundamentos de una buena autoestima es el entorno en el que la persona se ha desenvuelto desde su niñez, es decir, el entorno familiar. Naveda y Torres (2010) lo expresan así:

“La vida familiar, constituye el ambiente donde los hijos forman su opinión de sí mismos y de los demás. Este es un elemento fundamental para que todas las acciones, realizaciones y participaciones que emprendan, se reduzcan o se acrecienten, según la autoestima que posean. Los padres pueden fortalecer o debilitar la autoestima de los hijos en un momento dado, con sus comportamientos, actitudes ... ahora podemos ver que el estilo de vida de las familias, ha sufrido intensos cambios a lo largo de los tiempos, los mismos que

han generado nueva organización debido a situaciones condicionantes, como la economía, el trabajo, los horarios, las necesidades básicas, todo para el sustento, actividades en las que participan padres e hijos y en donde los vínculos son desplazados por nuevos espejismos totalmente vacíos, dejando inseguridad y mucha soledad”.

Componentes de la autoestima

Según Branden (2001), la autoestima está compuesta por dos elementos:

1. *Sentido de eficacia*. Significa confiar en la capacidad de uno mismo para pensar, aprender, elegir y tomar decisiones correctas y por extensión, superar los retos y producir cambios. Sobre este primer componente, Branden declara:

“El ser humano enfrenta realidades que ofrecen constantes alternativas, dado que debe elegir sus metas y acciones, su vida y su felicidad exige que acierte; que sus conclusiones sean correctas y sus decisiones también. Lo que necesita es lo que está dentro de su capacidad: la convicción de que su método de elegir y tomar decisiones, es decir su manera característica de usar su consistencia ajustada a su realidad”.

2. *Respeto por uno mismo*. Confianza en que las personas son dignas de logros, el éxito, la amistad, el respeto, el amor y la realización que aparezcan en sus vidas”. Al respecto, Branden afirma:

“El hombre necesita respetarse a sí mismo, porque tiene que actuar con miras a obtener ciertos valores, y para poder actuar, necesita valorar al beneficiario de esos actos en ese caso al propio sujeto. Para buscar valores, el hombre debe considerarse digno de disfrutarlos. Para poder luchar por la felicidad, deber considerarse digno de ella. El carácter de una persona es la suma de los principios y valores que guían sus acciones cuando se enfrenta a decisiones morales. Funcionar bien como persona es estar preparado para la felicidad; funcionar mal es padecer la amenaza del dolor”.

El respeto por uno mismo es una valoración moral, y la moralidad cae dentro del libre albedrío, es decir, aquello que está supeditado a la elección humana como ente libre creado a imagen de Dios (Génesis 1:26).

Por su lado, Roa (2013) menciona que la autoestima está formada por tres elementos interrelacionados, de tal manera que al variar uno de ellos se produce una alteración en los otros dos. Estos tres componentes son los siguientes:

1. *Componente cognitivo*. “Formado por el conjunto de conocimientos sobre uno mismo. Representación que cada uno se forma acerca de su propia persona, y que

varía con la madurez psicológica y con la capacidad cognitiva del sujeto. Por tanto, indica ideas, opiniones, creencias, percepción y procesamiento de la información. El autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima y las restantes dimensiones caminan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, que a su vez se hace acompañar por la autoimagen o representación mental que la persona tiene de sí misma en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras. Un autoconcepto lleno de autoimágenes ajustadas, ricas e intensas en el espacio y tiempo en que vivimos demostrará su máxima eficacia en nuestros comportamientos. La fuerza del autoconcepto se basa en nuestras creencias entendidas como convicciones, convencimientos propios; sin creencias sólidas no existirá un autoconcepto eficiente” (Roa, 2013).

2. *Componente afectivo.* Sentimiento de valor que nos atribuimos y grado en que nos aceptamos. Puede tener un matiz positivo o negativo según nuestra autoestima: “Hay muchas cosas de mí que me gustan” o “no hago nada bien, soy un inútil”. Lleva consigo la valoración de nosotros mismos, de lo que existe de positivo y de aquellas características negativas que poseemos. Implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es admiración ante la propia valía y constituye un juicio de valor ante nuestras cualidades personales. Este elemento es la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores que percibimos dentro de nosotros; es el corazón de la autoestima, es la valoración, el sentimiento, la admiración, el desprecio, el afecto, el gozo y el dolor en la parte más íntima de nosotros mismos” (Roa, 2013).

3. *Componente conductual.* Está “Relacionado con tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un acto de manera coherente. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo en busca de respeto y reconocimiento por parte” (Roa, 2013).

Al mismo tiempo, Naveda y Torres (2010) plantean que existen dos clases de autoestima: Autoestima positiva y autoestima negativa:

1. *Autoestima positiva*. Llamada también alta autoestima. Este tipo de autoestima contribuye con una serie de efectos benéficos para la salud y calidad de vida de la persona, la misma que se manifiesta en “una personalidad más plena y una percepción más satisfactoria de la vida”.

2. *Autoestima negativa*. Este tipo de autoestima deteriora la salud de una persona. La falta de confianza en sí misma produce una actitud negativa frente a la vida y su consecuente deterioro de la calidad de vida.

Rosenberg (1965) autor de la escala EAR contribuye a lo manifestado anteriormente cuando menciona:

“Un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características personales. La autoestima se diferencia del autoconcepto que valora solo la dimensión emocional y no la cognitiva. Por otro lado, la autoestima negativa se relaciona con depresión y conductas de riesgos, en tanto que la autoestima positiva resulta en una mejor salud mental y un mayor bienestar psicológico. Gran parte del trabajo de Rosenberg se concentró en evaluar “cómo la posición social, las variables raciales o étnicas y los contextos institucionales, como la escuela o la familia se relacionan con la autoestima. Estas variables proporcionan un conjunto característico de experiencias que se interpretan activamente por los individuos dando forma al concepto de sí mismo”.

Medición de la autoestima

Como se mencionará en el capítulo siguiente, existen una serie de instrumentos utilizados para medir la autoestima. En este trabajo se determinó evaluar las propiedades psicométricas utilizando la escala EAR de Rosenberg, quien elaboró el instrumento de autoestima para ser aplicados en la práctica clínica y en la investigación. La escala, aunque elaborada inicialmente para adolescentes, hoy se usa con distintos grupos etarios. Su aplicación es simple y rápida. Cuenta con 10 ítems, divididos equitativamente en positivos y negativos (ejemplos, sentimiento positivo: “creo que tengo un buen número de cualidades”, y sentimiento negativo: “siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí”). Es un instrumento unidimensional que se contesta en una

escala de 4 alternativas, que va desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo” (Rosenberg, 1965).

La asertividad

El estudio de las habilidades sociales y la conducta asertiva se viene manifestando desde hace varios decenios, señalan Flores y Díaz-Loving (2004). Debido a que las personas cotidianamente tratan a otras personas y que el resultado depende del modo en que lo realicen, ya sea facilitando o entorpeciendo el trato, dicho resultado será determinante para su sentido personal de calidad y satisfacción de vida.

La psicología, al centrarse en las necesidades individuales y en las relaciones sociales, ha generado una gran cantidad de estudios sobre las habilidades sociales y su relación con la asertividad. Esta necesidad de las personas para aprender sobre mejorar sus relaciones sociales se acentúa por los cambios de la sociedad actual en donde los individuos se ven inmersos en muchos sistemas distintos con reglas que varían y con roles difusos (Flores y Díaz-Loving, 2004).

Definiciones

La asertividad es un concepto que “tiene sus raíces en la terapia conductual, basado en el trabajo de Andrew Salter, Joseph Wolpe y Arnold Lazarus. El primero en usar la palabra ‘aserción’ es Wolpe en su libro ‘Psicoterapia por inhibición recíproca’ en el año 1958; sin embargo, fue hasta mediados de los sesenta que aparece el ‘entrenamiento asertivo’ como una técnica más de la terapia de conducta” (Caballo, 1983).

Si bien todavía no existe una definición universalmente aceptada sobre el significado de la conducta asertiva. No obstante, en la revisión de la literatura encontramos numerosas definiciones, algunas de las cuales se mencionan a continuación.

García y Magaz (2003) manifiestan que la asertividad “es la cualidad que define aquella “clase de interacción social” que constituye un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno/ a mismo/a y de aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción”.

También Flores y Díaz-Loving (2004) señalan que “la asertividad se considera una habilidad social que permite expresar los pensamientos, los sentimientos, aceptar la crítica, dar y recibir cumplidos, iniciar conversaciones y defender los derechos de cada uno de manera directa, honesta y oportuna respetándose a sí mismo y a los demás”.

Por su lado, Naranjo (2008) “considera la asertividad como una conducta y no una característica de la personalidad, lo que permite verla un elemento dinámico, susceptible de ser potenciado o aprendido. Reconocer el carácter educable del comportamiento asertivo, lleva a plantear las perspectivas teóricas del aprendizaje humano que se utilizan con mayor frecuencia, estas son: cognitiva, conductual y aprendizaje social”.

Asimismo, Ayvar (2016) conceptualiza la asertividad como una “habilidad para expresar deseos, creencias, y opiniones, así como también establecer límites de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás”

Por otro lado, Navarro (2017) define asertividad como “una forma de comunicación, que consiste en defender tus derechos, expresar tus opiniones y realizar sugerencias de forma honesta, sin caer en la agresividad o la pasividad, respetando a los demás, pero sobretodo, respetando tus propias necesidades”.

Así, el concepto de asertividad ha tenido muchas definiciones, según los numerosos estudios e investigaciones de acuerdo a los enfoques conductuales, humanistas y cognoscitivos. Muchos psicólogos han optado por integrar estos enfoques en una perspectiva ecléctica, debido al interés en utilizar instrumentos para la medición de la asertividad y en atención a la demanda del entrenamiento asertivo en el área laboral, educativa y social (Flores y Díaz-Loving, 2004).

Por otro lado, Bishop (2000) define la asertividad como “la capacidad de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores.” Estas características requieren un mayor autoconocimiento, saber cuándo responder y escuchar las necesidades de otros sin descuidar, ni comprometer los propios intereses y principios, tener la capacidad de mejorar la habilidad en el trato con los demás. Además, incluyen el desarrollo de una comunicación más eficiente y control del estrés a través de un mejor manejo de otras personas y situaciones problemáticas y la capacidad de expresar necesidades, opiniones y sentimientos, teniendo la seguridad de no ser dominado o utilizado en su contra.

De esta manera se puede observar que la asertividad cumple funciones en la vida personal y profesional. Los conceptos de asertividad, han llegado a plantear que las personas con esta característica desembocan en un conjunto de principios y derechos que conforman un modelo de vida enfocado a lograr el éxito en la comunicación humana a través de la habilidad para transformar y recibir mensajes haciéndolo de manera honesta, profundamente respetuosa, directa y oportuna.

Fundamentos de la asertividad

Según Matos (2014), la asertividad está fundamentada sobre cuatro principios básicos:

1. *La autoestima.* La asertividad implica proteger los derechos personales sin agresión y considerándolos igual importantes que los derechos de los demás.
2. *La persistencia.* Empeñarse en decir sus opiniones o creencias, sin enojarse o avergonzarse a pesar de que otras personas puedan pensar diferente.
3. *La aceptación de elogios y críticas razonables.* Escuchar la opinión de los demás, ya sean elogios o críticas con una buena actitud para de esta manera beneficiarse de las circunstancias ya que todo hecho es un aprendizaje.

4. *La proposición de alternativas.* Cuando existen desacuerdos, busca alternativas para resolver diferentes puntos de vista y llegar a un acuerdo.

Componentes de la asertividad

Flores y Díaz-Loving (2004) señalan que la asertividad involucra tres componentes:

1. *Componentes no verbales.* Se refieren a los mensajes transmitidos paralela e independientemente de los mensajes verbales, referidos a la mirada, expresión facial, la sonrisa, gestos, postura corporal, orientación, distancia, contacto físico y apariencia.

2. *Componentes paralingüísticos.* Se refiere a La forma de expresar o transmitir un mensaje a través del volumen de voz, entonación, fluidez, claridad, velocidad, tiempo de habla, son los elementos de este rubro.

3. *Componentes verbales.* Se trata de los elementos que componen el contenido del mensaje.

Corroborando lo mencionado, Flores y Díaz, citados por Matos (2014) consideran la existencia de tres dimensiones de la asertividad:

1. *Asertividad indirecta.* Evalúa la incapacidad de la persona para tener enfrentamientos directos cara a cara con otras personas en la vida diaria ya sea con familiares, amigos, o conocidos, haciendo que la persona exprese sus opiniones, deseos, sentimientos, etc. por medio de cartas, teléfono, e-mail y otros medios.

2. *No asertividad.* Señala la incapacidad de la persona para expresar opiniones, deseos sentimientos, etc. y manejar las críticas.

3. *Asertividad.* Se refiere a la habilidad de la persona para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, ser tolerantes y manejar la crítica.

Por otra parte, Gonzáles (2015) sugiere dos dimensiones para la asertividad:

1. *Auto asertividad*. Se refiere al tipo de conducta que se caracteriza por la expresión natural de las ideas, pensamientos y sentimientos personales y de auto respeto referente a los gustos o preferencias.

2. *Hetero asertividad*. Se denomina al tipo de conducta que se caracteriza por el respeto hacia las ideas, pensamientos y sentimientos de los demás.

La comunicación asertiva

Es necesario subrayar que, en el mundo globalizado, como afirman Flores y Díaz-Loving (2004) se necesitan personas capaces de actuar con firmeza, y que sepan expresar sus necesidades, opiniones, intereses, sentimientos, para construir vínculos positivos en las relaciones interpersonales.

Hoy en día existen diversos modelos educativos de educación moral dirigidos a capacitar a las personas a convivir en sociedad. “La educación moral en los centros educativos se debe dirigir a formar la identidad moral de las personas incluyendo como aspecto básico que los individuos se impliquen en las relaciones personales” (Tey, 2001), por lo cual es preciso desarrollar capacidades de manera progresiva, denominadas dimensiones morales.

Una dimensión moral muy importante la constituyen las habilidades sociales definidas como comportamientos con los cuales las personas interaccionan eficazmente con los demás, entablan relaciones con facilidad, transmiten información, prestan atención a aquello que comentan los interlocutores y dejan una sensación agradable en los receptores tras la interacción. El término habilidad indica adquirir el aprendizaje de una competencia y no un rasgo innato (Tey, 2001).

Por su lado, Kelly (1998) afirma que “las habilidades sociales se constituyen como un mecanismo a través del cual la persona incide en su medio ambiente obteniendo consecuencias deseadas y suprimiendo aquellas no deseadas, a través de relaciones con los demás con carácter asertivo, es decir, conductas que expresan sentimientos, deseos, opiniones, de manera abierta y sincera con respeto hacia los otros, buscando un

beneficio mutuo”. Esto corrobora una vez más, que la habilidad de comunicación asertiva es la base de las habilidades sociales.

La actuación de los profesionales de la educación a nivel superior puede incluir su intervención como formadores para desarrollar y reforzar las conductas y actitudes socialmente adecuadas y disminuir las consideradas inadecuadas (Tey, 2001), siendo una de ellas la comunicación asertiva.

Medición de la asertividad

Se han realizado diversos estudios sobre asertividad, con el fin de poder diseñar mejores instrumentos de evaluación, intervención y conceptualización. Según Flores (1994) “las medidas conductuales y fisiológicas son extremadamente costosas en términos de equipo y tiempo; por el contrario, los autorreportes son más económicos para investigar este tipo de constructos psicológicos. Lo cual ha tenido como resultado la proliferación de inventarios sobre asertividad”. Flores y Díaz-Loving (2002) argumentan que el concepto de asertividad ha tenido dos grandes problemas en su medición:

1. *La operacionalización.* Puesto que las conductas que representan a la asertividad son distintas para cada grupo social.
2. *La multidimensionalidad del constructo.* Permite que cada instrumento mida diferentes partes de la asertividad, y lo extremadamente limitado del trabajo psicométrico en relación con la confiabilidad y validez de varias escalas de asertividad, ya que generalmente se han realizado con estudiantes o pacientes psiquiátricos (Castaños, Reyes-Lagunes, Rivera-Aragón y Díaz-Loving, 2011).

Algunos de los instrumentos elaborados para medir asertividad y que tienen en común ser autorreportes han sido el *Cuestionario de Asertividad de Wolpe y Lazarus* (1966), que contiene 30 reactivos, con escala de respuesta sí-no y mide la expresión de emociones ante diversas situaciones; *la Escala de Asertividad de Rathus* (1973) consta de 30 reactivos tipo Likert con 6 opciones de respuesta y mide la capacidad del individuo de hacer valer sus derechos ante situaciones de consumo o de servicio, con figuras

externas o de negocios, iniciación social y sentimientos hacia otros; y la *Escala de autoexpresión para estudiantes* de Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974), que contiene 50 reactivos con escala de respuesta tipo Likert de 5 opciones y mide 3 tipos de asertividad: positiva, negativa y de autonegación.

Por otro lado, en México se han adaptado algunas escalas a esta población. Una de estas aportaciones ha sido el de Flores (1994), quien elaboró la *Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes*. Dicha escala evalúa la capacidad de los estudiantes para expresar los derechos, creencias y sentimientos personales. Consta de 51 afirmaciones reunidas en 5 factores: a) Asertividad indirecta, b) No asertividad en el área afectiva, c) Asertividad en situaciones cotidianas, d) Asertividad por medios indirectos con autoridades, y e) No asertividad en el área escolar. La misma autora elaboró también la *Escala Multidimensional de Asertividad para Empleados*, la cual cuenta con el mismo número de reactivos; en esta escala emergen los factores de a) Asertividad indirecta, b) Asertividad en situaciones cotidianas, c) No asertividad y el factor de d) Asertividad indirecta en el trabajo.

También, Lara y Silva (2002) elaboraron una estandarización a la población mexicana de la escala de Michelson y Wood (1981) nombrándola *Escala de asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood*, la cual evalúa la habilidad de los niños y adolescentes para expresar sus sentimientos y preferencias sin incomodar a los demás; contiene 27 situaciones con 5 opciones de respuesta: respuesta asertiva (1), parcialmente pasiva (2), muy pasiva (3), parcialmente agresiva (4) y muy agresiva (5). Por su parte, Castaños-Cervantes et al. (2011) estandarizaron el inventario de asertividad de Gambrell y Richey en población mexicana, conformando el inventario final con 39 reactivos, con altos niveles de confiabilidad y validez, obteniendo 4 categorías que comprenden el constructo de asertividad: expresión de sentimientos positivos y negativos; iniciar, mantener y terminar conversaciones; capacidad de decir no, y finalmente, pedir favores y hacer peticiones.

De acuerdo con la revisión de la literatura existen algunos instrumentos para evaluar asertividad en el contexto académico, social y laboral y clínico; sin embargo, no se encontró un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas para medir la asertividad en estudiantes del nivel secundario en un contexto religioso.

Marco conceptual del estudio

Adolescencia

Papalia et al. (2001) defiende el concepto adolescencia como el periodo de vida comprendido entre la niñez y la edad adulta que implica significativos cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales que se presentan interconectados.

Asertividad

La asertividad se refiere a “una conducta en el cual el individuo no maltrata ni se deja maltratar por otras personas; en cambio, expresa sus opiniones y defiende sus derechos, en forma adecuada, directa y equilibrada, con el objetivo de comunicar sus ideas y sentimientos o defender sus legítimos derechos, sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia” (Pérez, 2007).

Más aún, ser asertivo es más que transmitir seguridad al interlocutor, es saber manejar la incertidumbre, generar confianza, y responder sin pasividad o agresividad y sin manipular a la persona (Rodríguez, Álvarez-Ude y Gimeno (2016). Diferentes elementos, tanto del contenido verbal como del lenguaje no verbal del mensaje, poseen un papel fundamental al momento de mostrarse asertivo con las personas (Rodríguez, et al., 2016).

Autoestima

La autoestima es un concepto que puede ser definido como “un conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de

comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. En resumen: es la percepción evaluativa de nosotros mismos” (Bonet, 1997).

Baremo o normas

El concepto “baremos” es definido como “una escala de puntuaciones obtenidas con un instrumento de medida que permite su interpretación, mediante la atribución a cada una de ellas de un determinado valor”. Un baremo debe contener elementos muy específicos para interpretar una puntuación; entre estos elementos están: 1) Suelo y el techo de las puntuaciones posibles, 2) Regla de medida, 3) Contenido del instrumento citado y 4) Destinatarios del instrumento (Parla, 2015).

Confiabilidad

La confiabilidad se refiere a la “consistencia de los puntajes, los cuales son obtenidos en una serie de aplicaciones con el mismo instrumento aplicado en un mismo grupo de sujetos. La confiabilidad también indica el grado en el que las mediciones varían (Alarcón, 1991). Los coeficientes de confiabilidad se encuentran en un rango de cero a uno, donde los coeficientes cercanos a cero indican poca confiabilidad y los coeficientes cercanos a uno señalan una alta confiabilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). A continuación, se presenta un cuadro que ayudará a interpretar los coeficientes de confiabilidad:

Tabla 1

Interpretación del coeficiente de confiabilidad.

Rangos	Magnitudes
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: (Ruiz, 2007).

Constructo

La palabra *constructo* es utilizado por la psicología “para referirse a algo que no es observable, pero que literalmente es construido por el investigador para resumir o explicar las regularidades o relaciones que él observa en la conducta. Por tanto, la mayoría de los nombres de rasgos se refieren a constructos. Para las preguntas acerca de si el instrumento revela algo significativo respecto de las personas, se usa el término validez de constructo” (Corral, 2009).

Propiedades psicométricas de un instrumento de medición

Según Muñiz (2010), la teoría clásica de los test (TCT) y la teoría de respuesta al ítem (TRI), permiten evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición psicológica, certificando que las decisiones que se tomen a partir de estos instrumentos sean las más adecuadas. “Sin estas teorías sería complicado construir un test que mida los aspectos psicológicos de forma rigurosa y científica, dado que estas se encargan de mitigar el margen de error, permitiendo aproximarnos a la puntuación verdadera de un individuo con relación a un rasgo específico” (Branizza, 2018).

Prueba psicométrica

Se refiere a una prueba que intenta “evaluar la psiquis de un individuo y a plasmar esos resultados mediante valores numéricos. Los test psicométricos deben ser elaborados e interpretados bajos ciertos parámetros para que sus conclusiones sean acertadas” (Pérez y Gardey, 2013). Las pruebas psicométricas deben cumplir dos requisitos básicos: validez y confiabilidad.

Psicometría

La psicometría como “una disciplina científica que está encuadrada dentro del marco de la metodología de las ciencias del comportamiento y está relacionada con el campo de la medición psicológica. La psicometría se ocupa de la teoría y práctica en la

elaboración, evaluación y aplicación de instrumentos de medición dentro de la psicología, tratando de dar respuesta a una serie de interrogantes” (González, 2009).

Validez

Desde el punto de vista de la psicometría, “la validez hace referencia al grado en el que un instrumento mide una determinada variable, es un conjunto de evidencias (validez de contenido, validez de constructo, validez discriminante), cuantas más evidencias se encuentren, el instrumento se acercará más a la evaluación del constructo para el que fue creado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Capítulo III

Metodología

En este capítulo se presenta la descripción del lugar de ejecución de la investigación, la población y muestra, el tipo y diseño del trabajo; además, se formula la hipótesis del estudio, se identifican las variables, se describen los instrumentos de recolección de datos, el proceso de recolección y el análisis de datos.

Lugar de ejecución

La investigación se realizó en el Colegio Unión de Ñaña (CU), ubicado a la altura del Km 19 de la Carretera Central, distrito de Lurigancho, provincia de Lima. La entidad educativa está ubicada en el campus de la Universidad Peruana Unión (UPeU), el mismo que forma parte de un centro de aplicación de la mencionada entidad universitaria. En la actualidad, el CU cuenta con tres niveles educativos, inicial, primaria y secundaria.

Población y muestra

Población

La población del estudio estuvo conformada por 528 estudiantes del primero al quinto año de secundaria del CU de Ñaña, distribuidos de la siguiente manera: Primer año -100 estudiantes, Segundo año - 97 estudiantes, Tercer año - 110 estudiantes, Cuarto año - 120 estudiantes, Quinto año - 101 estudiantes. De los 528 estudiantes, 505 respondieron el cuestionario.

La tabla 2 muestra que la mayoría de los estudiantes del CU son del sexo femenino (51,5%); asimismo, la mayoría cursa el 4to año de secundaria (22,4%); también se percibe que el 82,1% provienen de la región costa del Perú seguido de la región sierra (11,1%); finalmente, se observa que la gran mayoría profesa ser adventista (71,5%) seguido de quienes profesan la religión católica (23,3%).

Tabla 2

Características sociodemográficas de los estudiantes de secundaria del CU.

Variables	n	%
Género		
Masculino	242	48,5%
Femenino	257	51,5%
Año de estudio		
Primero	100	19,8%
Segundo	94	18,6%
Tercero	104	20,6%
Cuarto	113	22,4%
Quinto	94	18,6%
Lugar de procedencia		
Costa	408	82,1%
Sierra	55	11,1%
Selva	34	6,8%
Religión		
Adventista	359	71,5%
Evangélico	24	4,8%
Católico	117	23,3%
Otro	2	.4%
Total	505	100,0%

La tabla 3 describe la edad de los estudiantes del CU; se evidencia que el promedio de las mismas es de 14.17 años, con una desviación estándar de 1.368; también, se muestran que la edad mínima es de 12 años y la máxima es de 17 años.

Tabla 3

Edad de los estudiantes del nivel secundario del CU

N	Válido	499
	Perdidos	6
Media		14,17
Moda		15
Desviación estándar		1,368
Mínimo		12
Máximo		17

Muestra

La muestra del estudio es equivalente a la población y fue elegida de manera no probabilística. Se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia, debido a la accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Hernández et al., 2014).

Para la selección de la muestra, se aplicó los siguientes criterios de inclusión:

1. Estudiantes del primero al quinto año de secundaria que aceptaron voluntariamente participar en el estudio.
2. Estudiantes que no tuvieron ningún impedimento en el momento del llenado del cuestionario.
3. Estudiantes que estuvieron presentes en el momento de aplicar el instrumento de investigación.
4. Estudiantes que entregaron los cuestionarios en el tiempo señalado para dicha prueba.
5. Fueron excluidos del estudio, aquellos sujetos de la muestra que no cumplieron con los requisitos enumerados anteriormente.

Tipo y enfoque de estudio

Alarcón (1991) menciona que la adaptación o creación de pruebas psicológicas están enmarcadas dentro de los estudios psicométricos, por tanto, este trabajo que pretende evaluar las propiedades de validez y confiabilidad, es considerada como investigación de tipo psicométrica y de nivel básico.

Por otro lado, el estudio tiene un diseño no experimental y es de corte transversal; es no experimental, porque no se manipuló variable alguna, pues que el propósito fue medir las propiedades psicométricas de los instrumentos. Es de corte transversal, porque los datos fueron recolectados “en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández et al., 2014).

Formulación de hipótesis

General

H_i: Las escalas EAR y RAS poseen adecuadas propiedades psicométricas para la evaluación de la autoestima y la asertividad en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima – Perú.

Específicas

H₁: Las escalas EAR y RAS tienen adecuados valores de fiabilidad y consistencia interna para la evaluación de la autoestima y la asertividad en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima – Perú.

H₂: Las escalas EAR y RAS obtienen validez de constructo y adecuados índices de ajustes para la evaluación de la autoestima y la asertividad en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima – Perú.

Descripción de los instrumentos

Se sabe que toda investigación cuantitativa requiere de técnicas e instrumentos de medición de datos (Hernández et al., 2014). Para medir los constructos autoestima y asertividad se han utilizado diversas pruebas y escalas psicométricas (García, 2014) entre las cuales están: la *Prueba de Autoestima para Adolescentes (PAA)*, *El test de autoestima de Coopersmith*, la *Escala de Autoestima de Bell*, la *Escala de Autoestima de Rosenberg* entre otros. Para llevar a cabo esta investigación, se requirió de la versión original de dos instrumentos: la *Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)* y la *Escala de Asertividad de Rathus (RAS)*. Estos instrumentos fueron elegidos por ser los más utilizados en las investigaciones con, los más cortos, y adecuados para ser aplicados en la medición de la autoestima y la asertividad en una población estudiantil adolescente. A continuación, se describen cada una de ellas.

Escala de Autoestima de Rosenberg

El constructo *autoestima* se define como la valoración positiva o negativa que las personas realizan de sí mismos; se trata de cómo la persona se observa, piensa o reacciona ante sí misma (Sánchez, 2007). Corroborando lo mencionado, Zaldívar (2004) afirma que “autoestima es la valoración que tenemos de nosotros mismos, el valor que nos asignamos, y con el grado de satisfacción de lo que somos, hacemos, pensamos y sentimos”.

La *Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)* es el instrumento más utilizado en ciencias sociales para medir el nivel de autoestima (González-Rivera y Pagán-Torres, 2017); traducido a más de 28 idiomas y validado interculturalmente en más de 50 países. El tiempo de aplicación del cuestionario es de 5 minutos. El instrumento consta de 2 dimensiones: Autoestima positiva y Autoestima negativa, y 10 reactivos, cuyos puntajes van de 1 a 4, ello permite obtener un puntaje mínimo de 10 y máximo de 40. Las frases están intercaladas y expresadas mitad en forma positiva y la otra mitad en forma negativa, con el objetivo de evitar el llamado efecto de “aquiescencia autoadministrada” (Fernández y Toledo, 2016). La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escala EAR se encuentra entre 0,760 y 0,870. La fiabilidad estadística y consistencia interna es de 0,800, lo cual indica una consistencia interna y fiabilidad *alta* (Vásquez, Vásquez-Morejón y Bellido, 2013).

En la tabla 4 se presenta las dimensiones, indicadores, ítems, índices y valores, de la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Tabla 4

Operacionalización de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índices	Valores
Autoestima positiva	Importancia	1,	Escala ordinal	Baja
	Cualidades	3,		10-25
	Capacidad	4,	Escala de Likert	
	Actitud	6,		Media
Autoestima negativa	Satisfacción	7,	1) Muy en desacuerdo	26-29
	Orgullo	2,	2) En desacuerdo	Alta
	Fracaso	5,	3) De acuerdo	30-40
	Respeto	9,	4) Muy de acuerdo	
	Inútil	8,		
	Maldad	10,		

Fuente: Vidal (2019).

Escala de Asertividad de Rathus

La palabra “asertividad” proviene del latín *asserere* o *assertum*, que significa “afirmar” o “defender” (Robredo, 1995). Basado en esta concepción, el término adquiere un significado de afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación segura y eficiente (Guevara, 2015).

Asertividad es un constructo definido como “la habilidad de las personas para hacer valer sus derechos, expresando sus sentimientos, deseos y creencias de manera directa, honesta con formas adecuadas y respetando los derechos de la otra persona” (Rodríguez y Garibay, 2014).

La *Escala de Asertividad de Rathus* o RAS por sus siglas en inglés (*Rathus Assertiveness Schedule*) es un instrumento validado y tiene como fin evaluar hacia dónde se orienta en términos generales el comportamiento de una persona, el cual permite conocer los niveles de asertividad. Fue elaborada originalmente por Spencer A. Rathus en 1973, y adaptado al español por Carrasco, Clemente y Llavona (1984). Según Corcoran y Fischer (1987). La escala RAS ha mostrado en diversos estudios adecuados niveles de confiabilidad y validez, alcanzando una consistencia Alfa de Cronbach de 0,770, indicando una fiabilidad moderada (Rathus, 1973). Desde su propuesta la escala RAS ha sido la prueba psicométrica más usada para medir el nivel de asertividad y las

habilidades sociales en general. Este instrumento se utiliza en forma de cuestionario autoaplicado; si hay dificultades cognitivas o de lectura puede administrarse en forma de entrevista (Galeazzi, 1989). El instrumento RAS está compuesto de tres dimensiones, 15 reactivos o ítems, con cinco opciones de respuestas: 1) Nunca, 2) Muy pocas veces, 3) A veces, 4) Muchas veces y 5) Siempre, con valores que van desde 15 a 75 puntos. En este estudio se midieron las propiedades psicométricas de una variante abreviada del RAS por ser corto y de fácil aplicación (Morán, 2012).

En la Tabla 5 se exponen las dimensiones, indicadores, ítems, índices y valoración de la escala RAS:

Tabla 5

Operacionalización de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS)

Constructo	Dimensiones	Ítems	Índices	Valores
Asertividad	Alto grado de asertividad	15 ítems	1) Nunca 2) Muy pocas veces 3) A veces 4) Muchas veces 5) Siempre	Alto grado de asertividad. 60 a más puntos
	Razonablemente asertivo			Razonablemente asertiva. 45 - 60 puntos
	Patrones de conducta agresiva			Patrones de conducta agresiva. 35 - 45 puntos
	Problemas para ser asertivo.			Problemas para ser asertivo. Menos de 35 puntos

Fuente: Rathus (1973).

La validación de los instrumentos originales (EAR y RAS) antes de ser aplicados a la población objetivo, se realizó siguiendo los siguientes pasos: 1) *Validez de contenido por medio de juicio de expertos*. Se escogió a un equipo de tres especialistas, cantidad mínima según Corral (2009), quienes evaluaron la claridad, concisión y relevancia de los enunciados. 2) *Prueba piloto*. Se aplicaron los cuestionarios a un grupo de 57 personas con características similares a los de la muestra; dicha prueba y su respectivo análisis ayudó a mejorar el formato, redacción, claridad y concisión de los ítems del cuestionario.

3) *Consistencia interna*. Se ingresaron los datos de ambas pruebas piloto al SPSS V.24 y se procedió a la validación estadística mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, arrojando un valor para las escalas EAR y RAS de 0,838 y 0,832 respectivamente. El total de consistencia interna para ambos instrumentos fue de 0,877. Así, los dos instrumentos demostraron ser consistentes y quedaron expeditos para ser evaluados en cuanto a sus respectivas propiedades psicométricas.

Métodos de análisis de datos

Después de ingresar los datos al Software estadístico, se realizó la limpieza de la información, considerando aquellos valores faltantes o erróneos. También se eliminaron los datos que presentaban más del 10% de omisiones o errores en las respuestas dadas, siguiendo las recomendaciones de Nunnally y Bernstein (1995).

La limpieza de la información recopilada se inició con la revisión de los datos, con el propósito de evitar sesgos en los resultados de la investigación. Para ello, se procedió a verificar datos faltantes, datos viciados, datos fuera de rango (outliers) y se hizo la comprobación del supuesto de normalidad.

El análisis estadístico se realizó utilizando el software estadístico SPSS 24, y su módulo adicional AMOS 24. Utilizando un nivel de significación de 0.05. La evaluación de las propiedades psicométricas de las escalas EAR y RAS se llevó a cabo considerando los siguientes análisis: análisis de fiabilidad por medio del Alfa de Cronbach para el total de ítems y por dimensiones. Además, se efectuó el análisis de validez de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las escalas EAR y RAS. Finalmente se elaboraron las normas de interpretación de las puntuaciones de cada una de las escalas.

Los índices de ajuste de las escalas EAR y RAS para verificar la estructura del instrumento mediante AFC, se realizaron en base a la siguiente tabla (Tabla 6).

Tabla 6

Índices de ajuste absoluto, relativo y parsinonia

Estadístico	Valor de aceptación
<i>Índices de ajuste absoluto</i>	
CMIN/DF (Razón X ² /gl)	> 2
Chi-Cuadrado X ²	p >0.05
RMSEA	< 0.08
GFI	> 0.90
NFI	> 0.95
<i>Índices de ajuste relativo</i>	
NNFI	> 0.90
CFI	> 0.95
IFI	> 0.95
TLI	> 0.90
RFI	> 0.90**
<i>Índices de parsimonia</i>	
AGFI	> 0.90
PGFI	> 90
PNFI	> 0.90*

Fuente: Montaña, 2014, *Torres (2011), **Bollen (1986).

Capítulo IV

Resultados y Discusión

En este capítulo se presenta los resultados del análisis de fiabilidad de las escalas empleadas en la investigación (EAR y RAS); luego el Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio; por último, las normas de interpretación de ambas escalas (EAR y RAS).

Proceso de limpieza de los datos

El proceso de análisis de datos inicia con la limpieza de la información tabulada; se asegura con este paso, la calidad de los resultados y las conclusiones del trabajo.

El proceso de limpieza de los datos del estudio, inició con la revisión de la data; para ello, se procedió a verificar los datos viciados, datos faltantes o perdidos; luego del cual se realizó la comprobación del supuesto de normalidad.

Para eliminar los datos viciados se procedió a revisar lo ingresado en la data, en el que se identificaron aquellos ítems en las que el encuestado marcó más de una alternativa de respuesta. En cuanto a los datos faltantes, se eliminaron aquellas encuestas con más del 10% de datos en blanco en base a la recomendación de Nunnally y Bernstein (1995).

Finalmente, la verificación de la distribución normal se realizó mediante la prueba no paramétrica de Kolmogórov-Smirnov. Esta prueba permitió verificar que la distribución de los datos del estudio no tenía un patrón normal en su distribución.

Con estos procedimientos, la data quedó limpia y lista para el análisis respectivo.

Fiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

Se observa en la Tabla 7 que, para el conjunto de elementos, el coeficiente Alfa de Cronbach muestra una puntuación total de 0,807 valorado como consistente o altamente fiable (Orosco, Labrador y Palencia, 2002).

Tabla 7

Fiabilidad para el conjunto de elementos de la escala EAR

	<i>Media de la escala si el elemento se suprime</i>	<i>Varianza de la escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Corrección total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	27,33	2,804	,391	,799
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	27,23	21,326	,513	,789
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	27,37	20,902	,532	,786
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	27,35	20,191	,575	,780
5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.	27,40	20,066	,551	,782
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.	27,75	20,691	,393	,801
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.	27,30	19,418	,615	,774
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.	28,05	21,204	,287	,816
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	27,48	18,481	,650	,768
10. A veces creo que no soy buena persona.	27,81	20,447	,421	,798

Confiabilidad estadística

Cronbach's Alpha	Nº de Ítems
0,807	10

Para el conjunto de elementos de la dimensión *Autoestima positiva*, el coeficiente Alfa de Cronbach muestra una puntuación parcial de 0,812 valorado como fiable. Esto significa que todos los ítems están midiendo lo mismo factor en el instrumento (Tabla 8).

Tabla 8

Fiabilidad de la escala EAR por dimensiones: Autoestima positiva

	<i>Media de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Corrección elemento total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	12.90	5.282	.512	.801
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	12.81	5.244	.581	.783
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	12.94	4.920	.634	.766
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	12.92	4.603	.653	.759
5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.	12.97	4.491	.635	.766
<hr/>				
Confiabilidad estadística				
<hr/>				
Alfa de Cronbach	0.812		N° de Ítems 5	
<hr/>				

En la tabla 9 se observa que, para el conjunto de elementos de la *Autoestima negativa*, el coeficiente Alfa de Cronbach muestra una puntuación parcial de 0,728 valorado como fiable, lo que significa que todos los ítems están midiendo lo mismo en el instrumento.

Tabla 9

Fiabilidad de la escala EAR por dimensiones: Autoestima negativa

	<i>Media de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Corrección elemento- total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.	11.59	7.361	.402	.714
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.	11.14	6.779	.606	.640
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.	11.90	7.328	.357	.734
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	11.33	6.312	.606	.633
10. A veces creo que no soy buena persona.	11.66	6.919	.496	.679
<hr/>				
Confiabilidad estadística				
<hr/>				
Alfa de Cronbach				N° de Ítems
0,728				5
<hr/>				

Fiabilidad de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS)

En la tabla 10, se observa que, para el conjunto de elementos, el coeficiente Alfa de Cronbach muestra una puntuación total de 0,790 valorado como fiable; significa que todos los ítems están midiendo lo mismo en el instrumento.

Tabla 10

Fiabilidad para el conjunto de elementos de la escala RAS

	<i>Media de la escala si el elemento se suprime</i>	<i>Varianza de la escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
1. Les pido a los demás que hagan cosas sin sentir culpa o ansiedad.	47.10	64.933	0.162	0.797
2. Cuando alguien me pide que haga algo que no quiero, digo no sin sentirme culpable	46.26	61.535	0.299	0.788
3. Me siento a gusto hablando ante grupos grandes de personas	45.98	59.603	0.491	0.770
4. Expreso a mis jefes con confianza mis opiniones	46.14	60.557	0.456	0.773
5. Cuando experimento fuertes sentimientos (ira, cólera,..) soy capaz de expresarlos fácilmente con palabras.	46.49	62.859	0.295	0.786
6. Cuando expreso mi ira, lo hago sin culpar a los demás	46.47	61.952	0.342	0.783
7. Me siento a gusto expresando mi punto de vista frente a grupos de gente.	46.20	58.887	0.562	0.765
8. Si no estoy de acuerdo con la opinión de la mayoría puedo mantener mi postura sin ser áspero	45.95	61.079	0.422	0.776
9. Cuando cometo un error lo reconozco.	45.75	63.438	0.321	0.784
10. Cuando la conducta de los demás me crea problemas, se lo hago saber	46.13	59.881	0.527	0.768
11. Fácil y cómodamente me mezclo con nuevas personas en situaciones sociales	46.05	60.581	0.444	0.774
12. Cuando hablo sobre mis creencias lo hago sin etiquetar las opiniones de los demás como "locura, barbaridad".	46.29	61.107	0.354	0.782
13. Supongo que la mayoría de la gente es competente y puedo delegar con facilidad.	46.34	62.102	0.439	0.776
14. Cuando pienso en hacer algo que jamás he intentado, confío en que puedo aprender a hacerlo	45.76	60.850	0.468	0.773
15. Creo que mis necesidades son tan importantes como las ajenas y tengo derecho a que se satisfagan las mías.	45.96	60.521	0.435	0.775
Confiabilidad estadística				
Alfa de Cronbach		N° de ítems		
0,790		15		

Se observa que, para cada dimensión de la escala RAS, el Alfa de Cronbach muestra una puntuación parcial de 0,750, 0,786 y 0,778 respectivamente. Esto significa que los ítems asignados a sus respectivas dimensiones están midiendo lo mismo en el instrumento (Tabla 11).

Tabla 11

Fiabilidad por dimensiones de la escala de RAS

	<i>Media de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
3. Me siento a gusto hablando ante grupos grandes de personas	45.98	59.603	0.491	0.770
7. Me siento a gusto expresando mi punto de vista frente a grupos de gente	46.20	58.887	0.562	0.765
11. Fácil y cómodamente me mezclo con nuevas personas en situaciones sociales	46.05	60.581	0.444	0.774
4. Expreso a mis jefes con confianza mis opiniones	46.14	60.557	0.456	0.773
15. Creo que mis necesidades son tan importantes como las ajenas y tengo derecho a que se satisfagan las mías.	45.96	60.521	0.435	0.775
14. Cuando pienso en hacer algo que jamás he intentado, confío en que puedo aprender a hacerlo	45.76	60.850	0.468	0.773
1. Les pido a los demás que hagan cosas sin sentir culpa o ansiedad	47.10	64.933	0.162	0.797
5. Cuando experimento fuertes sentimientos (ira, cólera,..) soy capaz de expresarlos fácilmente con palabras.	46.49	62.859	0.295	0.786
2. Cuando alguien me pide que haga algo que no quiero, digo no sin sentirme culpable	46.26	61.535	0.299	0.788
13. Supongo que la mayoría de la gente es competente y puedo delegar con facilidad	46.34	62.102	0.439	0.776
8. Si no estoy de acuerdo con la opinión de la mayoría puedo mantener mi postura sin ser áspero	45.95	61.079	0.422	0.776
6. Cuando expreso mi ira, lo hago sin culpar a los demás	46.47	61.952	0.342	0.783
10. Cuando la conducta de los demás me crea problemas, se lo hago saber	46.13	59.881	0.527	0.768
9. Cuando cometo un error lo reconozco	45.75	63.438	0.321	0.784
12. Cuando hablo sobre mis creencias lo hago sin etiquetar las opiniones de los demás como "locura, barbaridad,.."	46.29	61.107	0.354	0.782

Análisis Factorial Exploratorio

Análisis factorial exploratorio (AFE), se denomina a “un conjunto de métodos estadísticos multivariados de interdependencia cuyo propósito principal es el identificar una estructura de factores subyacentes a un conjunto amplio de datos” (Pérez y Medrano, 2010).

En resumen, esta técnica procura “encontrar la manera de condensar la información contenida en una serie de variables originales en una serie más pequeña de dimensiones compuestas” (Hair, 1999). Este método estadístico es muy utilizado ampliamente en las ciencias sociales, sin embargo “posee especial relevancia en el campo de la psicometría” (Pérez y Medrano, 2010).

En el caso particular, para verificar la validez de la estructura interna de las escalas EAR y RAS, se procedió a realizar AFE. Las correlaciones entre los reactivos del test y entre las diferentes dimensiones fueron las que ayudaron a establecer la validez del constructo.

Como ya se mencionó, la técnica del AFE se usa comúnmente para determinar el número de factores que componen la escala, en tanto que el análisis factorial confirmatorio (AFC) se usa para corroborar en qué medida ciertos reactivos corresponden a una determinada dimensión (Santisteban, 2009).

En la tabla 12 se puede visualizar que los datos de las escalas EAR y RAS tienen una buena adecuación muestral, debido a que existe una alta correlación entre los datos $KMO = 0,846$ y $0,848$ respectivamente, los mismos que están por encima de $0,50$. Por otro lado, los datos de la matriz de correlación de cada una de estas escalas, permiten aceptar la hipótesis de que la matriz de correlación no es una matriz de identidad $(0,000)$, rechazando de esta manera la hipótesis nula.

Por lo tanto, se considera apropiado llevar a cabo el AFE de las escalas EAR y RAS. Los datos pueden reducir en dimensiones.

Tabla 12

KMO y prueba de Bartlett de las escalas EAR y RAS

Medida KMO de adecuación de muestreo		Prueba de esfericidad de Bartlett
EAR	0,846	0,000
RAS	0,848	0,000

La tabla 13 muestra que la EAR tiene una varianza total acumulada de 54.319% al estar compuesta de dos dimensiones, indicando que los ítems del test de autoestima pueden reducirse a dos dimensiones.

Tabla 13

Varianza total explicada de la escala EAR

Componente s	Valores iniciales			Suma de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	3.878	38.776	38.776	3.878	38.776	38.776
2	1.554	15.543	54.319	1.554	15.543	54.319
3	.807	8.074	62.393			
4	.790	7.904	70.297			
5	.679	6.794	77.091			
6	.5818	5.880	82.971			
7	.529	5.291	88.262			
8	.462	4.623	92.885			
9	.375	3.754	96.639			
10	.336	3.361	100.000			

Asimismo, la tabla 14 revela que la escala RAS tiene una varianza total de 45.032% al estar compuesta de tres dimensiones.

Tabla 14

Varianza total explicada de la escala RAS

Componentes	Valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	4.056	27.040	27.040	4.056	27.040	27.040
2	1.456	9.705	36.745	1.456	9.705	36.745
3	1.243	8.287	45.033	1.243	8.287	45.032
4	0.999	6.663	51.695			
5	0.992	6.610	58.306			
6	0.846	5.637	63.943			
7	0.786	5.242	69.185			
8	0.692	4.615	73.800			
9	0.658	4.385	78.184			
10	0.639	4.261	82.446			
11	0.607	4.049	86.494			
12	0.566	3.774	90.268			
13	0.514	3.426	93.695			
14	0.495	3.298	96.992			
15	0.451	3.008	100.000			

En la tabla 15, se visualiza que todos los ítems del EAR puntúan en el factor o dimensión que les corresponde respectivamente. Además, se observa que todos los reactivos se agrupan básicamente en dos factores o dimensiones: Autoestima positiva y autoestima negativa. Los ítems de la dimensión *autoestima positiva* ingresan con pesos factoriales altos; de la misma forma, los ítems de la dimensión *autoestima negativa*, también están conformadas por todos sus ítems con pesos factoriales altos.

Tabla 15

Matriz de factores rotados para dos factores de la escala EAR

<i>Autoestima</i>	<i>Componentes</i>	
	<i>Positiva</i>	<i>Negativa</i>
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	.690	
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	.732	
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	.778	
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	.786	
5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.	.776	
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.		.614
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.		.753
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.		.617
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.		.758
10. A veces creo que no soy buena persona.		.724

En la tabla 16 se visualiza que todos los ítems puntúan en cada factor o dimensión que les corresponde. Se observa que todos los reactivos se reagrupan en tres dimensiones: Todos ellos ingresan con pesos factoriales altos. *Asertividad social*, *Asertividad emocional* y *Asertividad personal*.

Tabla 16

Matriz de factores rotados para tres factores de la escala RAS

<i>Asertividad</i>	Componente		
	<i>Asertividad Social</i>	<i>Asertividad Emocional</i>	<i>Asertividad Personal</i>
3. Me siento a gusto hablando ante grupos grandes de personas	.770		
7. Me siento a gusto expresando mi punto de vista frente a grupos de gente	.735		.336
11. Fácil y cómodamente me mezclo con nuevas personas en situaciones sociales	.668		
4. Expreso a mis jefes con confianza mis opiniones	.601		.342
15. Creo que mis necesidades son tan importantes como las ajenas y tengo derecho a que se satisfagan las mías.	.590		
14. Cuando pienso en hacer algo que jamás he intentado, confío en que puedo aprender a hacerlo	.576		.500
1. Les pido a los demás que hagan cosas sin sentir culpa o ansiedad		.696	
5. Cuando experimento fuertes sentimientos (ira, cólera,..) soy capaz de expresarlos fácilmente con palabras.	.304	.581	
2. Cuando alguien me pide que haga algo que no quiero, digo no sin sentirme culpable		.506	
13. Supongo que la mayoría de la gente es competente y puedo delegar con facilidad	.434	.452	.339
8. Si no estoy de acuerdo con la opinión de la mayoría puedo mantener mi postura sin ser áspero	.306		.733
6. Cuando expreso mi ira, lo hago sin culpar a los demás		.307	.672
10. Cuando la conducta de los demás me crea problemas, se lo hago saber	.416		.660
9. Cuando cometo un error lo reconozco	.398	-.340	.525
12. Cuando hablo sobre mis creencias lo hago sin etiquetar las opiniones de los demás como "locura, barbaridad..."			.497

Análisis Factorial Confirmatorio

La técnica del AFC, “permite contrastar un modelo construido con anterioridad, en el que el investigador establece a priori el conjunto total de las relaciones entre los elementos que lo configuran” (Herrero, 2010). En la práctica, el AFE y el AFC tienen el mismo objetivo: “explicar las covarianzas o correlaciones entre un conjunto de variables observadas o medidas a través de un conjunto reducido de variables latentes o factores” (Bollen, 1989).

Los índices de ajuste, según Hair et al. (2001), sirven para determinar si el modelo es correcto, y sirven también como aproximación al fenómeno real, precisando así su poder de predicción. Los índices de ajuste obtenidos de la escala EAR fueron: RMSEA=0.067, TLI=0.915, CFI=0.947 (Bowen y Guo, 2011), y PNFI=0.573, los cuales señalan un buen ajuste de los datos del modelo (Hoyle, 1995). Además, la relación chi-cuadrado/grados de libertad tiene un valor de 3.273, que al estar por debajo de 3.5 se considera aceptable (Tabla 17).

Tabla 17

Resultados de índice de ajuste para la escala EAR en el software AMOS

CMIN					
Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	31	111.277	34	.000	3.273
Baseline Comparisons					
Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	0.927	0.882	0.948	0.915	0.947
Parsimony-Adjusted Measures					
Model	PRATIO	PNFI	PCFI		
Default model	0.618	0.573	0.586		
RMSEA					
Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE	
Default model	0.067	0.054	0.081	0.020	

En la figura 1 se muestra el modelo final del constructo autoestima con sus dos dimensiones, sus covarianzas y estas a su vez correlacionadas con sus respectivos ítems.

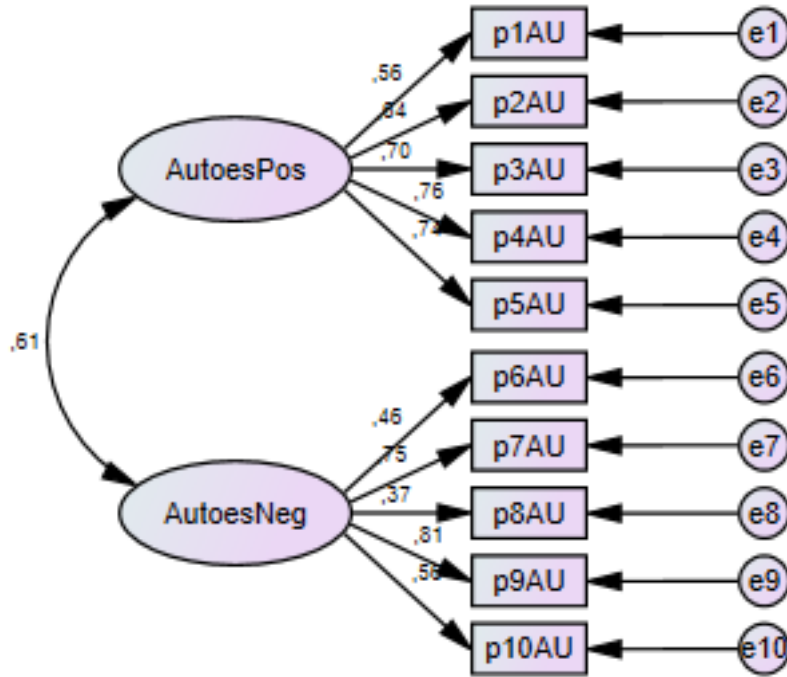


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio de la escala EAR

Asimismo, los índices de ajuste obtenidos de la escala RAS fueron RMSEA=0.055, TLI=0.854, CFI=0.894, PNFI=0.60, los cuales señalan un adecuado ajuste de los datos del modelo (Hoyle, 1995). Adicionalmente a estos resultados, la relación chi cuadrado/grados de libertad tiene un valor de 2.520 que al estar por debajo de 3.5 puede considerarse aceptable (Tabla 18).

Tabla 18

Resultados de índice de ajuste para la escala RAS en el software AMOS

CMIN					
Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	48	219.268	87	.000	2.520
Baseline Comparisons					
Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	0.840	0.779	0.897	0.854	0.894
Parsimony-Adjusted Measures					
Model	PRATIO	PNFI	PCFI		
Default model	0.725	0.609	0.648		
RMSEA					
Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE	
Default model	0.055	0.046	0.064	0.178	

En la figura 2 se muestra el modelo final del constructo asertividad con sus tres dimensiones, sus covarianzas y estas a su vez correlacionadas con sus respectivos ítems.

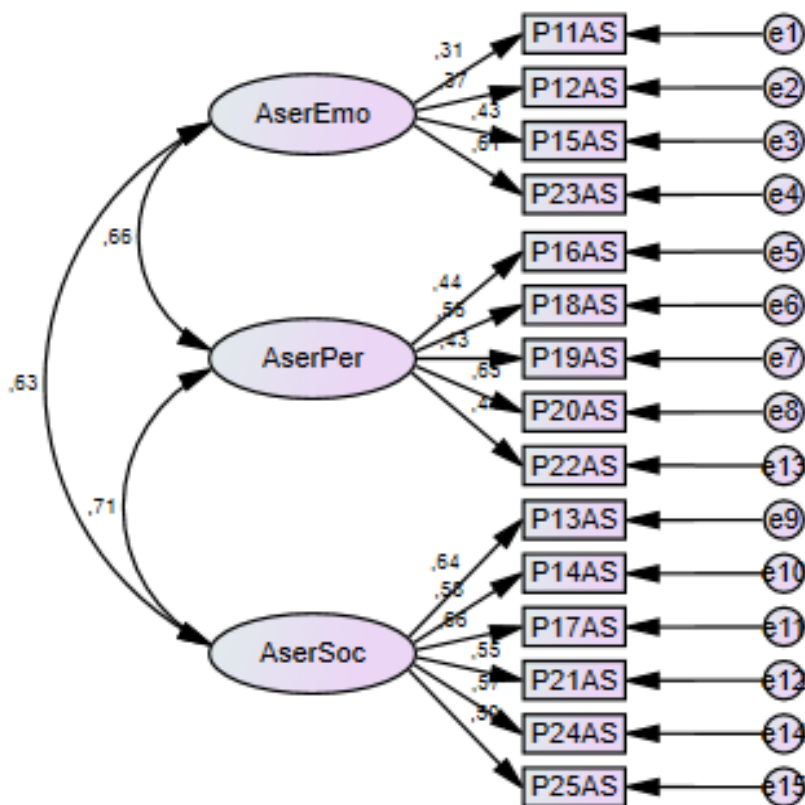


Figura 2. Análisis factorial confirmatorio de la escala RAS

Normas de interpretación de las puntuaciones

A fin de interpretar las puntuaciones directas, y conocer los niveles de autoestima (EAR) y asertividad (RAS) por medio de dichas puntuaciones; se procedió a la distribución de los puntajes directos en base a los valores percentilares 30 y 70 respectivamente.

Cabe indicar que, a mayor puntaje considerado, mayor autoestima y mayor asertividad alcanzada, y viceversa.

A continuación, se presenta las normas interpretativas de las escalas EAR (Tabla 19) y RAS (Tabla 20), y de sus respectivas dimensiones.

Tabla 19

Normas percentilares para la escala EAR

		Aut_Pos	Aut_Neg	EAR
Percentiles	30	15	13	28
	70	18	16	33
Media		16,06	14,40	30,47
Desviación estándar		2,750	3,186	5,020

Tabla 20

Normas percentilares para la escala RAS

		Aser_Emo	Aser_Per	Aser_Soc	RAS
Percentiles	30	10	15	18	44,80
	70	13	19	23	53
Media		11,62	16,71	20,68	49,03
Desviación estándar		2,903	3,483	4,405	8,358

Asimismo, teniendo en consideración los valores percentilares Pc 30 y Pc 70 para los puntos de corte, se llega a determinar los siguientes niveles o categorías de autoestima y asertividad en las Tablas 21 y 22.

Tabla 21

Categorías de la escala EAR

Nivel de uso	Puntuación directa		
	Aut_Pos	Aut_Neg	EAR
Baja	0-15	0-13	0-28
Media	16-18	14-16	29-33
Alta	19-20	17-20	34-40

Tabla 22

Categorías de la escala RAS

Nivel de uso	Puntuación directa			
	Aser_Emo	Aser_Per	Aser_Soc	RAS
Baja	0-10	0-15	0-18	0-45
Media	11-13	16-19	19-23	46-53
Alta	14-20	20-25	24-30	54-75

Luego de haber realizado las pruebas de fiabilidad, los análisis factoriales y la elaboración de las normas de interpretación de las escalas EAR y RAS, se presenta la estructura de final de los respectivos instrumentos en la Tabla 22.

Tabla 23

Estructura final de las escalas EAR y RAS

Constructo	Dimensiones	Ítems	Valoración	Instrumentos
Autoestima	Autoestima positiva	5 ítems: 1,2,3,4,5	Dimensiones: Baja: 0-15 Media: 16-18 Alta: 19-20	<i>Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)</i>
	Autoestima negativa	5 ítems: 6,7,8,9,10	Baja: 0-13 Media: 14-16 Alta: 17-20	
			Global: Baja: 0-28 Media: 29-33 Alta: 34-40	
Asertividad	Asertividad emocional	4 ítems: 1,5,2,13	Dimensiones: Baja: 0-10 Media: 11-13 Alta: 14-20	<i>Test de Asertividad de Rathus (RAS)</i>
	Asertividad personal	5 ítems: 8,6,10,9,12	Baja: 0-15 Media: 16-19 Alta: 20-25	
	Asertividad social	6 ítems: 3,7,11,4,15,14	Baja: 0-45 Media: 46-53 Alta: 54-75	
			Global: Baja: 0-45 Media: 46-53 Alta: 54-75	

Discusión

El objetivo de esta investigación fue determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y de la Escala de Asertividad de Rathus (RAS). Aunque existen un sinnúmero de instrumentos para medir los constructos autoestima y asertividad, se hizo necesario corroborar las propiedades psicométricas de dos instrumentos que por sus características singulares se considera que son las más adecuadas a ser utilizadas en una población adolescente estudiantil como son los estudiantes del nivel secundario del CU de Ñaña.

En seguida, se discuten cada una de las hipótesis planteadas en el estudio, iniciándose con las tres hipótesis específicas y culminando con la hipótesis general.

En relación a la primera hipótesis específica, donde se afirma que: “Las escalas EAR y RAS tienen adecuados valores de fiabilidad y consistencia interna”. El estudio encontró que la escala EAR posee una consistencia interna de 0,807, considerada como altamente fiable (Orosco, Labrador y Palencia, 2002). Similar resultado se encontró en el estudio de Vásquez, Jiménez y Vásquez (2004) y González-Rivera y Pagán-Torres (2017), quienes determinaron para el mismo instrumento una fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,870. La escasa diferencia en la fiabilidad, puede ser por la disparidad en cuanto al escenario en la que se aplicó el instrumento, mientras que la nuestra fue realizada en adolescentes de un colegio secundario; esta última, fue tomada en pacientes que acuden a consulta externa en los centros de salud. De alguna manera, estos datos apoyan la validez del constructo. En cuanto a la fiabilidad de la escala RAS, en esta investigación se encontró una consistencia interna Alfa de Cronbach de 0,790 valorado como fiable. Similar resultado se produjo en el estudio de León y Vargas (2009) y García-Arista y Reyes-Lagunes (2017), cuyas consistencias internas encontradas fueron de 0,800 y 0,816 respectivamente, considerado como altamente confiable. La escasa diferencia de ambos resultados podría darse debido a diferencias en el grupo etario en el que se tomó la prueba; la muestra fue tomada en una población adolescente, en tanto que el otro

estudio fue en una población adulta; también se podría dar por un mayor número de encuestados (505 vs. 615); finalmente, está el hecho de que León y Vargas (2009) utilizaron una escala RAS con el doble de ítems, es decir 30. Frías-Navarro (2019) afirma que “cuanto mayor el número de ítems mayor será la fiabilidad de la escala”.

Para corroborar a la segunda hipótesis específica cuyo enunciado reza: “Las escalas EAR y RAS obtienen validez de constructo y adecuados índices de ajustes”; en primer lugar, se realizó el análisis de componentes principales (ACP) mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el *test de esfericidad de Bartlett* de las escalas EAR y RAS. Se encontró que los datos de ambas escalas tienen buena adecuación muestral, por la alta correlación que existe entre los datos (.846 y .848 respectivamente) los mismos que están por encima de 0.50 (Zamora y Esnaola, 2015).

Mediante el AFC, este estudio corroboró el hecho de que todos los reactivos de la escala EAR se agrupan en dos factores o dimensiones: autoestima *positiva* y autoestima *negativa*, con pesos factoriales altos en cada uno de sus ítems, concordando con los estudios de Rojas-Barahona, et al. (2009), Ceballos-Ospino et al., (2017), y González-Rivera y Pagán-Tores (2017), quienes encontraron perfecta agrupación de los diez reactivos del EAR en dos dimensiones, cinco para la *autoestima positiva* y cinco para la *autoestima negativa*. Además, Cogollo, et al. (2015) y Ventura-León et al. (2018) apuntalan el hecho de que la EAR es una escala bidimensional formada por los factores autoconfianza y autodesprecio.

De otro lado, mediante el AFC se comprobó que todos los reactivos de la escala RAS se agrupan casi naturalmente en tres dimensiones denominadas *Asertividad social*, *asertividad emocional* y *asertividad personal*, donde cada uno de los mismos ingresan con pesos factoriales altos. Mediante el *software AMOS* se realizó el AFC de la escala EAR, en las que se usaron los tres tipos estadísticos de bondad de ajuste: 1) ajuste absoluto, 2) ajuste relativo y 3) ajuste parsimonioso. El ajuste absoluto, que es la relación chi-cuadrado con grados de libertad resultó en 3.273 (dato similar a lo reportado por León

y Vargas, 2009) considerado correcto al estar por debajo de 3.5. En los indicadores de ajuste relativo TLI=0.915 y CFI=0.947, indican un muy buen ajuste de los datos al modelo. Y el ajuste parsimonioso de PNFI=0.573, indica un ajuste aceptable al estar por encima del 0.5. Cabe precisar que el RMSEA=0.067, tiene un valor inferior a 0.08, lo cual señala un ajuste aceptable de los datos del modelo. Por otro lado, en el AFC de la escala RAS, también se usaron tres tipos estadísticos de bondad de ajuste: 1) ajuste absoluto, 2) ajuste relativo y 3) ajuste parsimonioso. El ajuste absoluto resultó en 2.520, que puede ser considerado apropiado al estar por debajo de 3.5. Asimismo, en los indicadores de ajuste relativo se obtuvo un TLI=0.854 y CFI=0.894, indicando un adecuado ajuste de los datos al modelo. Y el ajuste parsimonioso fue de PNFI=0.609, lo que indica un ajuste aceptable al estar por encima del 0.5. Cabe precisar que el RMSEA=0.055, tiene un valor inferior a 0.08, lo cual señala un ajuste aceptable de los datos del modelo.

En cuanto a la hipótesis general formulada: “Las escalas EAR y RAS poseen adecuadas propiedades psicométricas”. Las pruebas de confiabilidad y consistencia interna junto con los AFE y AFC, comprueban que las escalas EAR y RAS poseen adecuadas propiedades psicométricas, corroborando una vez más lo encontrado entre otros estudios por García-Arista y Reyes-Lagunes (2017) y Martínez y Alfaro (2019).

Finalmente, se puede afirmar que los resultados de esta investigación presentan buen apoyo a las hipótesis planteadas, con ínfimas diferencias, que de ningún modo afectan la validez y confiabilidad de los instrumentos EAR y RAS; en consecuencia, los mismos estarían listos para ser utilizados en futuros estudios realizados en contextos similares.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Por los resultados encontrados en esta investigación, se concluye que las escalas EAR y RAS tienen adecuadas propiedades psicométricas.

En cuanto al objetivo específico uno, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, se concluye que: para la EAR, existe una consistencia interna de 0,807 valorado como consistente y altamente fiable; para la RAS, una consistencia interna de 0,790 valorado como fiable y consistente.

En relación al objetivo dos, se concluye que existe validez de constructo para ambas escalas (EAR y RAS), puesto que el modelo propuesto por el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) muestra adecuados índices de ajustes.

Finalmente, en lo que respecta al objetivo tres, se concluye que las escalas EAR y RAS presentan adecuadas normas de interpretación, tanto a nivel global como por dimensiones respectivamente.

Recomendaciones

En un próximo trabajo psicométrico relacionado con los constructos expuestos en esta investigación, se recomienda utilizar versiones más amplias de las escalas EAR y RAS para tener una mejor estructura de los mismos.

Se propone investigar las variables autoestima y asertividad en los colegios adventistas utilizando las nuevas normas de interpretación del EAR y RAS presentadas en esta investigación.

Se sugiere utilizar las nuevas escalas EAR y RAS en mediciones longitudinales con muestras relacionadas para comprobar la estabilidad de los instrumentos.

Se recomienda realizar estudios sobre las variables autoestima y asertividad correlacionándolas con variables sociodemográficas, para encontrar posibles relaciones causales.

Se recomienda realizar estudios cualitativos sobre autoestima y asertividad, para encontrar aspectos de la conducta humana no conocidos, y con ello, enriquecer las investigaciones y programas de intervención.

Se recomienda realizar programas de intervención que contribuyan al mejoramiento de la autoestima y la conducta asertiva de los niños, adolescentes y jóvenes de nuestros colegios a nivel local, regional y nacional.

Referencias

- Alarcón, R. (1991). Métodos y diseños de investigación del comportamiento. Lima, Perú: Fondo editorial Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Alonso, M., Murcia G., Murcia, J., Herrera, D., Gómez, D., Comas, M. y Ariza, P. (2007). "Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División de Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia)". *Revista Científica Salud Uninorte*. Vol.32, nº1: 33-42.
- Ayvar, E. G. (2016). "La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita". Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Femenina Sagrado Corazón.
- Bishop, S. (2000). Desarrolle su asertividad. Barcelona: Gedisa
- Bollen, K. A. (1989). Structural Equations With Latent Variables. New York: John Wiley y Sons.
- Bollen, K.A. (1986). "Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. *Psychometrika*", nº51: 375–377.
- Bonet, J. V. (1997). Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima. Maliaño, Cantabria: Editorial Sal Terrae Santander.
- Bowen, N. K. y Guo, S. (2011). Structural Equation Modeling. Oxford: Oxford University Press.
- Branden, N. (1996). El respeto hacia uno mismo. Editorial Paidós, Ibérica.
- (2001). Los seis pilares de la autoestima. Psicología de la autoestima. Barcelona: Paidós.
- Branizza, C. F. (2018). "Propiedades psicométricas de un instrumento para la medición de actitudes ambientales en escolares de ocho a doce años de cuatro colegios de la ciudad de Lima". Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Caballo, V. E. (1983). "Asetividad: definiciones y dimensiones. Estrategias psicológicas", nº13: 52 -62.
- Carraco, J., Clemente, M., y Lavona, L. (1984). "La evaluación de la aserción a través de los intervalos de Rathus yde Gambrill y Richey". *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, nº 02: 121-134.
- Castaños-Cervantes, et al. (2011). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Vol. 29, nº1: 27-50.
- Cea, M. (2002). Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social. Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Ceballos-Ospino, G. A., Paba-Barbosa, C., Suescún, J., Oviedo, H. C., Herazo, E., Campo-Arias, A. (2017). Validez y dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*. Vol 15, nº2: 29-39.
- Corcoran, K. y Fisher, J. (1987). *Measures for Clinical Practice*. New York, USA: The Free Press.
- Corral, Yadira (2009). "Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos". *Revista Ciencias de la Educación*. Vol. 19, nº 33: 228-247.
- Cueva, S. L. (2014). "Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de asertividad en estudiantes de la ciudad de Cajamarca". *Rev. Psicol.* Vol. 03, nº1: 85-99.
- Flores, M. M. y Díaz-Loving, R. (2004). *Escala multidimensional de asertividad*. México, DF.: Manual Moderno.
- Field, A. (2009). *Exploratory Factor Analysis*. En A. Field (Ed), *Discovering statistics using SPSS.n(Third Edition ed)* (pp 619-680). Londres: SAGE Publications Ltd.
- Frias-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf> (consultado: 10 de mayo, 2019).
- Galassi, J. et al. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness *Behavior Therapy*, nº5: 165-171
- Galeazzi, A. (1989). An instrument for behavioural assessment: The Rathus Assertiveness Schedule(RAS), *Bolletino di Psicologia Applicata*, nº 190: 3-12.
- García, V. M. (2014). Propiedades psicométricas del auto-informe de conducta asertiva en adolescentes de educación secundaria. *Rev. Psicol.* Vol. 03, nº1: 58-80.
- García, M. Magaz, A. (2003). *Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1*. Manual Técnico. Lima: Departamento de Investigación y Estudio del Equipo ALBOR de Psicología.
- Guevara, D. (2015). "La asertividad en relación a la agresividad en mujeres privadas de la libertad". Tesis para optar el título de psicóloga clínica, Universidad central del Ecuador.
- González, D. M. (2015). "Relación de la conducta asertiva con autoestima en estudiantes adolescentes de la institución educativa particular adventista amazonas, Iquitos, 2014". Tesis de Magíster en Ciencias de la Familia, Universidad Peruana Unión, Lima.
- González, M. Y. (2009). *Psicometría*. Nuevo León, México: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
- González-Rivera, J. A. y Pagán-Tores, O. M. (2017). Validación y análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en mujeres puertorriqueñas: ¿unifactorial o bifactorial? *Apuntes de psicología*. Vol. 35, nº 3: 169-177.

- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. y Black, W. (1995). Análisis Multivariante. 5a edición. Prentice Hall.
- Hair, J., Aderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). Análisis multivariante. Madrid, España: Prentice Hall.
- Hair, A. (1999). Análisis multivariante. En A. Otero (Ed.). Madrid, España: Prentice Hall Iberia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación, 6ta. ed. México D. F.: McGraw Hill. Interamericana.
- Herrero, J. (2010). El Análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*. Vol.19, no.3: 298-300.
- Hoyle, R. Ed. (1995). Structural equation modelling: Concepts, issues and applications. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kelly, J. (1998). Entrenamiento de habilidades sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Kuder, G. F., y Richardson, M. V. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, n°2:151-160.
- Lara, M. C. y Silva, T. (2002). Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes: II. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. y Ceballos G. (2009). "Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)". *Psicología desde el caribe*, n° 24: 1-15.
- Londoño, C. y Valencia, C. (2008). "Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios". *Acta Colombiana de Psicología*. Vol. 11, n°1: 155-162.
- López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE*, Vol. 12, n°2: 1-14.
- Matos, M. (2014). Asertividad y adaptación de conducta en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal de Chimbote. (Tesis de licenciatura). Escuela de Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Morán, V. B. (2012). "Estudio de la asertividad en niños de 7 a 10 años con límites difusos en sus hogares, que asisten al centro de salud zumar de la muy ilustre municipalidad de Guayaquil, año 2012". Tesis para optar el título de Psicóloga Clínica. Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Montes, I. T., Escudero, V. y William, J. (2012). "Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia". *Rev. Colomb. Psiquiat.* Vol. 41, n° 3: 485-495.

- Montaño, A. (2014). "Modelo de desarrollo económico local para la diversificación de la estructura Productiva y la Articulación del Tejido Empresarial en Baja California Sur". Tesis presentada para optar el grado de doctora en Ciencias Administrativas, Universidad Autónoma de Baja California.
- Muñiz, J. (2002). Teoría clásica de los test. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Navarro, Pau (2016). *Asertividad: 10 Claves Para No Callarte Lo Que Sientes*. Disponible en: <https://habilidadesocial.com/asertividad-10-claves/#definición> (consultado: 12 de noviembre, 2017).
- Naveda, M. T., y Torres, P. M. (2010). "El entorno familiar como propiciador de la autoestima en los niños y niñas indígenas de primer año de educación básica del centro infantil "Mi pequeño Jesús", en la comunidad san francisco de oyacoto sector de calderón cantón quito, durante el período 2009-2010". Tesis para la obtención del Grado de Licenciadas en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). Teoría Psicométrica. México D.F.: McGraw Hill.
- Obando, A. J. (2019). "Autoestima y asertividad en estudiantes de una institución educativa, trujillo, 2017". Tesis para optar el título profesional de licenciada en psicología, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Orozco, C., Labrador, M. y Palencia, A. (2002). Metodología. Manual teórico Práctico de Metodología para tesistas, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso. Caracas, Venezuela: Ofimax de Venezuela.
- Papalia, D. Wendkos, S. y Felman, R. (2001). Psicología del desarrollo humano. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Parla, A. U. (2015). Estadística aplicada a la educación. Madrid: UNED Madrid Sur.
- Pérez, M. (2007). "Diagnóstico del maestro asertivo en la atención de niños con déficit de atención e hiperactividad". Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Diagnostico-Del-Maestro-Acertivo-En-La/2296840.html> (consultado: 12 de setiembre, 2017).
- Pérez, M. y Medrano, L. (2010). "Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Vol. 2, n°1: 58-66.
- Psicotecnicostest.com (2014). Test de asertividad de Rathus – Asertividad. Disponible en: https://www.psicotecnicostest.com/asertividad/Test-de-Asertividad-de-Rathus-Cuanto-asertivo-soy.asp?TIP_1=Asertividad&TIP_2=Test%20de%20asertividad%20de%20Rathus#La%20Asertividad (consultado: 02 de octubre, 2018).
- Rathus, S. A. (1973). "A 30 item Schedule for assessing assertiveness". *Behavior Therapy*, n°4: 398-406.
- Roa, A. (2013). "La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia". *Edetania*. n°44: 241-257.

- Rodríguez, C. y Garibay J. R. (2014). Medición de la asertividad en estudiantes de administración de la FESC-UNAM. XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas.
- Rojas-Barhona, C., Zegers, B. y Forster, C. (2009). "La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores". *Rev. méd. Chile*. Vol. 137, n 6: 791-800.
- Rosemberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Selfimage*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent Self-image (Revised Edition)*. Middletown, C.T.: Wesleyan University Press.
- Rubio, V., Bermejo, V., Caballero S. y Santo Domingo, C. J., (2000). Validation of the alcohol use disorders identification test (AUDIT) in primary care. Departamento de Psiquiatría. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruiz, C. (2007). Confiabilidad. Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Saffie, N. (2000). *Valgo o no valgo: Autoestima y rendimiento escolar*. Santiago. LOM.
- Sánchez, Maribel. (2007). Autoestima y asertividad en adolescentes de secundaria en orientación educativa. Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de México, D.F.
- Santisteban, Carmen. (2009). *Principios de Psicometría*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Tabernerero, C., Serrano, A., Mérida, R. (2017). "Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico". *Psicología educativa*. Vol.23, n°1: 9-17.
- Tarazona, D. (2005). "Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo". *Revista de Investigación en Psicología*, n°8: 57-65.
- Tey, A. (2001). *Dimensiones morales de la persona*. Barcelona. Master en Educación en valores. Universidad de Barcelona Virtual.
- Torres, L. E. (2015). Asertividad en practicantes e psicología de la Universidad de Antioquía Sede Amalfi. Trabajo de grado, Universidad de Antioquía.
- Torres, G. (2011). "Una aproximación al análisis de competitividad aplicando la técnica del modelo de ecuaciones estructurales". Vol.13, n°31: 1-9.
- Uriel, E. y Aldas, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado*. Madrid, España: Thomson.
- Vázquez, A. J., Jiménez, R., "Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica española". *Apuntes de Psicología*. Vol. 22, n°2: 247-255.

- Vázquez, A. J., Vázquez, R., Bellido, G. (2013). "Fiabilidad y validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) en pacientes con diagnóstico de psicosis". *Apuntes de psicología*. Vol. 3, n°1: 37-43.
- Ventura-León, J., Caycho-Rodriguez, T., Barboza-Palomino, M. (2018). "Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños". *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 52, n°1: 44-60.
- Villagrán; W. J. (2014). Bienestar psicológico y asertividad en el adolescente del Instituto Tecnológico Privado de Occidente de la ciudad de Quetzaltemango. Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar.
- Vidal, E. K. (2019). Autoestima y estilos de afrontamiento en estudiantes de 3° de secundaria de la Institución Educativa 2095 Herman Busse de la Guerra -Los Olivos, Tesis sustentada para optar el grado académico de Maestría en psicología educativa, Universidad Cesar Vallejo.
- Wolpe, J. y Lazarus, A. (1966). Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses, Toronto: Editorial Pergamino.
- Zaldívar, D. (2004). Asertividad y Autoestima Saludable. Salud vida. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/272869611/Asertividad-y-Autoestima-Saludable-4p> consultado: 12 de noviembre, 2019).
- Zamora, R. y Esnaola, J. (2015). Análisis factorial y análisis de componentes principales. Santiago, Chile: Departamento de Sociología.
- Zatir, V. (2002). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. Bogotá Colombia: Pax México.

Apéndice A:

CUESTIONARIO SOBRE AUTOESTIMA Y ASERTIVIDAD

I. INTRODUCCIÓN: El presente cuestionario tiene como objetivo describir las variables autoestima y asertividad. El cuestionario es completamente anónimo y confidencial. Por favor, llene todas las preguntas del cuestionario. Desde ya muchas gracias por tu tiempo y dedicación con el llenado de este instrumento.

II. INFORMACIÓN GENERAL: Encierre con un círculo la respuesta correspondiente.

Edad en años: _____

Género	Masculino, ¹ Femenino, ²	I.
Estado civil	Soltero, ¹ Casado, ² Viudo, ³ Divorciado, ⁴ Conviviente, ⁵	
Lugar de procedencia	Costa, ¹ Sierra, ² Selva, ³	
Hábitat	Rural, ¹ Urbana, ²	
Facultad	Ciencias de la Saud, ¹ Teología, ² Ingeniería y Arquitectura ³	
Religión	Adventista, ¹ Evangélico, ² Católico, ³ Otro, ⁴	
Carrera	Enfermería, ¹ Psicología, ² Ingeniería de Sistemas, ³ Teología ⁴	

AUTOESTIMA: Este cuestionario tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

1	2	3	4
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Instrucciones: Por favor marque con una X dentro del recuadro la declaración que mejor se ajuste a su realidad.

N°	Ítems	1	2	3	4
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
5	En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.				
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.				
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10	A veces creo que no soy buena persona.				

III. Asertividad: Indique hasta qué punto cada una de las siguientes frases describen la forma en que usted piensa o se comporta ante ciertas situaciones. Para ello, debe utilizar las siguientes categorías:

1	2	3	4	5
Nunca	Muy pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre

Instrucciones: Por favor marque con una X dentro del recuadro la declaración que mejor concuerde con su realidad.

N°	Enunciados	1	2	3	4	5
11	Les pido a los demás que hagan cosas sin sentir culpa o ansiedad					
12	Cuando alguien me pide que haga algo que no quiero, digo no sin sentirme culpable					
13	Me siento a gusto hablando ante grupos grandes de personas					
14	Expreso a mis jefes con confianza mis opiniones					
15	Cuando experimento fuertes sentimientos (ira, cólera,..) soy capaz de expresarlos fácilmente con palabras.					
16	Cuando expreso mi ira, lo hago sin culpar a los demás					
17	Me siento a gusto expresando mi punto de vista frente a grupos de gente					
18	Si no estoy de acuerdo con la opinión de la mayoría puedo mantener mi postura sin ser áspero					
19	Cuando cometo un error lo reconozco					
20	Cuando la conducta de los demás me crea problemas, se lo hago saber					
21	Fácil y cómodamente me mezclo con nuevas personas en situaciones sociales					
22	Cuando hablo sobre mis creencias lo hago sin etiquetar las opiniones de los demás como "locura, barbaridad,.."					
23	Supongo que la mayoría de la gente es competente y puedo delegar con facilidad					
24	Cuando pienso en hacer algo que jamás he intentado, confío en que puedo aprender a hacerlo					
25	Creo que mis necesidades son tan importantes como las ajenas y tengo derecho a que se satisfagan las mías.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Apéndice B:

HOJAS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (EAR)

INSTRUCCIÓN: Sírvase encerrar dentro un círculo, el número (representa porcentaje) que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera usted que el instrumento cumple el objetivo propuesto?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 **100 (%)**
2. ¿Considera usted que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 **100 (%)**
3. ¿Estima usted que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 **100 (%)**
4. ¿Considera usted que si aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 **100 (%)**
5. ¿Estima usted que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 **100 (%)**
6. ¿Qué ítems cree usted que se podría agregar?

7. ¿Qué ítems se podrían eliminar?

Fecha: 28/09/2018. Firma: 

Validado por: Hayster

Grado académico: Leivis Ángel Huapaya Flores

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (EAR)

INSTRUCCIÓN: Sírvase encerrar dentro un círculo, el número (representa porcentaje) que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera usted que el instrumento cumple el objetivo propuesto?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
2. ¿Considera usted que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
3. ¿Estima usted que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
4. ¿Considera usted que si aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
5. ¿Estima usted que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
6. ¿Qué ítems cree usted que se podría agregar?

_____.
7. ¿Qué ítems se podrían eliminar?

_____.

Fecha: 01-10-2018 Firma: Reguena S

Validado por: Dra. Gabriela Reguena Cabral

Grado académico: Doctora

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (EAR)

INSTRUCCIÓN: Sírvase encerrar dentro un círculo, el número (representa porcentaje) que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera usted que el instrumento cumple el objetivo propuesto?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
2. ¿Considera usted que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
3. ¿Estima usted que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
4. ¿Considera usted que si aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
5. ¿Estima usted que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

6. ¿Qué ítems cree usted que se podría agregar?

7. ¿Qué ítems se podrían eliminar?

Fecha: 28 de Enero 2015 Firma: 

Validado por: Wilberth Rodriguez Huan

Grado académico: Docta e Tecnología

TEST DE ASERTIVIDAD DE RATHUS (RAS)

INSTRUCCIÓN: Sírvase encerrar dentro un círculo, el número (representa porcentaje) que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera usted que el instrumento cumple el objetivo propuesto?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
2. ¿Considera usted que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
3. ¿Estima usted que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
4. ¿Considera usted que si aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
5. ¿Estima usted que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)
6. ¿Qué ítems cree usted que se podría agregar?

_____.
7. ¿Qué ítems se podrían eliminar?

_____.

Fecha: 28/09/2018 Firma: _____

Validado por: Sevato Angelo Huopaya Flores

Grado académico: Magister

TEST DE ASERTIVIDAD DE RATHUS (RAS)

INSTRUCCIÓN: Sírvase encerrar dentro un círculo, el número (representa porcentaje) que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera usted que el instrumento cumple el objetivo propuesto?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

2. ¿Considera usted que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

3. ¿Estima usted que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

4. ¿Considera usted que si aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

5. ¿Estima usted que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

6. ¿Qué ítems cree usted que se podría agregar?

_____.

7. ¿Qué ítems se podrían eliminar?

_____.

Fecha: 01-10-2018 Firma: Requerena

Validado por: Dra. Gabriela Requena Cabal

Grado académico: Doctora

TEST DE ASERTIVIDAD DE RATHUS (RAS)

INSTRUCCIÓN: Sírvase encerrar dentro un círculo, el número (representa porcentaje) que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera usted que el instrumento cumple el objetivo propuesto?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

2. ¿Considera usted que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

3. ¿Estima usted que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

4. ¿Considera usted que si aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

5. ¿Estima usted que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

6. ¿Qué ítems cree usted que se podría agregar?

7. ¿Qué ítems se podrían eliminar?

Fecha: 28. setiembre 2018 Firma: 

Validado por: Wilbert Malgosa Herán

Grado académico: Doctor en Teología

Apéndice C:
MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título	Problema	Objetivo	Hipótesis	Tipo y diseño
Propiedades psicométricas de las Escalas de Autoestima de Rosenberg y de Asertividad de Rathus en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019.	<p>Problema general:</p> <p>¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y de Asertividad de Rathus (RAS) en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019.</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>1. ¿Cuál es la fiabilidad de las escalas EAR y RAS?</p> <p>2. ¿Cuál es la validez de constructo de las escalas EAR y RAS?</p> <p>3. ¿Cuáles son las normas de interpretación de las escalas EAR y RAS?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y y de Asertividad de Rathus (RAS) en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Calcular la fiabilidad de las escalas EAR y RAS.</p> <p>2. Determinar la validez de constructo de las escalas EAR y RAS.</p> <p>3. Determinar las normas de interpretación de las escalas EAR y RAS.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Hi: La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y y de Asertividad de Rathus (RAS) en estudiantes del nivel secundario del Colegio Unión de Ñaña, Lima, 2019.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>H₁: Las escalas EAR y RAS tienen adecuados valores de fiabilidad y consistencia interna.</p> <p>H₂: Las escalas EAR y RAS obtienen validez de constructo y adecuados índices de ajustes.</p>	<p>Enfoque:</p> <p>Cuantitativo.</p> <p>Tipo:</p> <p>Descriptivo</p> <p>Diseño:</p> <p>Psicométrico, no experimental de corte transversal.</p>

Apéndice D:

**ESTRUCTURA DE LAS ESCALAS EAR Y RAS
ANTES Y DESPUÉS DEL ESTUDIO**

Tabla 24

Estructura de las EAR y RAS antes del estudio.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índices	Valores
Autoestima positiva	Importancia	1,	Escala ordinal	Baja
	Cualidades	3,		10-25
	Capacidad	4,	Escala de Likert	
	Actitud	6,		Media
Autoestima negativa	Satisfacción	7,	1) Muy en desacuerdo	26-29
	Orgullo	2,		
	Fracaso	5,	2) En desacuerdo	Alta
	Respeto	9,	3) De acuerdo	30-40
	Inútil	8,	4) Muy de acuerdo	
	Maldad	10,		
Constructo	Dimensiones	Ítems	Índices	Valores
Asertividad	Alto grado de asertividad			Alto grado de asertividad. 60 a más puntos
	Razonablemente asertivo	15 ítems	1) Nunca 2) Muy pocas veces 3) A veces	Razonablemente asertiva. 45 - 60 puntos
	Patrones de conducta agresiva		4) Muchas veces 5) Siempre	Patrones de conducta agresiva. 35 - 45 puntos
	Problemas para ser asertivo.			Problemas para ser asertivo. Menos de 35 puntos

Tabla 25

Estructura de las EAR y RAS después del estudio.

Constructo	Dimensiones	Ítems	Valoración	Instrumento
Autoestima			Dimensiones:	<i>Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)</i>
	Autoestima positiva	5 ítems: 1,2,3,4,5	Baja: 0-15 Media: 16-18 Alta: 19-20	
	Autoestima negativa	5 ítems: 6,7,8,9,10	Baja: 0-13 Media: 14-16 Alta: 17-20	
			Global: Baja: 0-28 Media: 29-33 Alta: 34-40	
Constructo	Dimensiones	Ítems	Valoración	Instrumento
Asertividad			Dimensiones:	<i>Test de Asertividad de Rathus (RAS)</i>
	Asertividad emocional	4 ítems: 1,5,2,13	Baja: 0-10 Media: 11-13 Alta: 14-20	
	Asertividad personal	5 ítems: 8,6,10,9,12	Baja: 0-15 Media: 16-19 Alta: 20-25	
	Asertividad social	6 ítems: 3,7,11,4,15, 14	Baja: 0-45 Media: 46-53 Alta: 54-75	
			Global: Baja: 0-45 Media: 46-53 Alta: 54-75	