

EL APRENDIZAJE DE LA ASERTIVIDAD A TRAVÉS DEL EJEMPLO PARENTAL

Tatiana Marín González¹

Universidad de Murcia

tatiana.marin@um.es

M.^a Ángeles Hernández Prados²

Universidad de Murcia

mangeles@um.es

RESUMEN

Aprender a convivir es una labor educativa que se inicia en la familia. Ello demanda del modelo educativo de respuesta asertiva a la gestión de los conflictos presente en los padres, pero también del establecimiento de unas pautas de crianza que promuevan y favorezcan el aprendizaje de la asertividad en los hijos. El presente trabajo constituye una aproximación piloto a la realidad de las familias en lo que respecta a la educación en asertividad desde el hogar. Para ello se ha utilizado el cuestionario ADCA-pd para averiguar el grado de fomento de conductas asertivas, en función de interacciones de tipo pasivas, asertivas y/o agresivas y un cuestionario de diseño propio (EDFA-f) para analizar el fomento de la asertividad en el contexto familiar. Los resultados muestran un grado alto en Asertividad de la muestra, con mayor Auto-asertividad que Hetero-Asertividad. Además, se descubre una relación significativa positiva entre el nivel de asertividad en las relaciones paterno-filiares y grado de fomento de la asertividad en el hijo/a adolescente.

Palabras clave: convivencia, familia, asertividad, habilidades sociales.

1. INTRODUCCIÓN

Los conflictos están determinados tanto por factores biológicos como psicológicos y pedagógicos, son inherentes al ser humano, lo que le confiere el carácter de inevitable, y están presentes en todas las situaciones de nuestra vida, es decir, en diferentes contextos y en las interacciones que mantenemos con los otros. De ahí la importancia de aprender a gestionarlos adecuadamente.

Un condicionante importante de cómo actuamos frente a un conflicto es la manera en qué entendemos o definimos dicho constructo. Según el Diccionario de la Real Academia Española conflicto adquiere una dimensionalidad negativa, estableciendo un paralelismo con situaciones de “Combate, lucha, pelea”, “Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.” “Problema, cuestión, materia de discusión” o “Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos” entre otras. No cabe duda que todas estas acepciones conducen a las personas hacia una actitud negativa o de rechazo de las situaciones conflictivas.

En ocasiones, por error o desconocimiento, se establecen como sinónimo del conflicto la violencia. La violencia es un elemento medular y es que, sin ella, los conflictos podrían alcanzar el deseado carácter positivo. Estamos acostumbrados a pensar que, al resolverlos, una de las partes es vencida y “pierde”, sin embargo, la resolución eficaz de un conflicto podría significar la satisfacción igualitaria de ambas partes. “Los problemas pueden resolverse mejor compartiendo que repartiéndolo” (Vinyamata, 2011, p. 90).

No podemos negar que el conflicto interpersonal entraña “un desacuerdo entre dos o más personas” (Alzate, Avilés, Butts, et al., 2013, p.148), pero la emocionalidad negativa que acompaña al conflicto no

¹ Graduada en Educación Primaria, Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas; especialidad Orientación Educativa.

² Doctora en Pedagogía y Profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación con docencia en distintas asignaturas vinculadas a teoría de la educación y pedagogía familiar en distintas titulaciones y Máster.

es innata, sino educable, lo que implica la necesidad de partir de una concepción positiva del conflicto, así como de las habilidades comunicacionales y emocionales que favorezcan una gestión saludable del mismo. Son varios los autores que argumentan favorablemente hacia el conflicto otorgándole una concepción positiva. En este sentido, Led y Girbau (2008, p.20) consideran “el conflicto como oportunidad” más que como un obstáculo. Por su parte, Vinyamata (2011) afirma que el conflicto tiene dos significaciones distintas con una frontera confusa entre ambas: el conflicto como desarrollo entendido como necesidad del mismo para adaptarse a situaciones nuevas y puede resultar útil o beneficioso para innovar y aprender; y el conflicto como destrucción.

El tema central que orienta el presente estudio es el desarrollo de conductas asertivas en hijos adolescentes. Se asumen que las interacciones que se dan en el ámbito familiar influyen notablemente en el desarrollo de ciertas conductas y actitudes en los hijos. Pero son muchos los interrogantes pendientes de abordar desde la reflexión y análisis de la realidad familiar: ¿de qué manera influyen dichas interacciones en el fomento de conductas más o menos asertivas en los hijos? ¿qué pautas concretas son las que fomentan dichas habilidades en los adolescentes? ¿Qué otros factores intervienen? En concreto, la principal finalidad de este trabajo consiste en descubrir qué tipo de situaciones de interacción familiar fomentan conductas asertivas en los hijos. Esta temática cobra gran importancia ya que en los últimos años ha tenido una fuerte sonoridad los problemas de convivencia en los centros de educación, causando una preocupación global. Por ello, las habilidades sociales de resolución de conflictos son una variable de la competencia social que deberían formar parte de los objetivos a conseguir en la educación, tanto escolar como familiar.

2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS

Cada familia es diferente y posee su propia cultura, formada por un conjunto de valores, normas, pautas y principios que dentro del núcleo familiar forma una esfera de interpretación de la realidad que hace que los miembros de la familia externalicen en otros contextos prácticas similares (Casas, 2007). La familia es un grupo donde las relaciones entre los miembros tienen un carácter afectivo y, por tanto, las reacciones emocionales en el mismo son una fuente constante de retroalimentación de las conductas de sus miembros (Martínez 2003). El afecto, la receptividad, la supervisión o la disciplina son alguna de las prácticas educativas familiares que influyen en el aprendizaje de la gestión de conflictos por parte de los hijos y que, además, se relacionan con importantes indicadores de desarrollo, tales como el bienestar físico y emocional, la vulnerabilidad al estrés, el logro académico, la conducta altruista o el comportamiento agresivo que los hijos muestran (Oliva, Parra y Arranz, 2008). Por eso, aunque exista una predisposición biológica hacia la conducta asertiva de los niños, es más que probable que el desarrollo de las HHSS dependa substancialmente de sus experiencias de aprendizaje en sus contextos cotidianos. De ahí que la conducta y actitud de los padres frente a los conflictos influirá notablemente en la que presenten sus hijos.

El conflicto sigue una serie de fases; en las que la primera de ellas, actitudes y creencias, se refiere a como percibimos el conflicto y tiene su origen en diversas fuentes como son los mensajes que hemos recibido en la infancia, los modelos de conducta de los padres, las experiencias pasadas etc. (Alzate, et al, 2013). Estas afirmaciones se podrían explicar con la teoría del aprendizaje social y el modelado. Los hijos observan a sus padres interactuar y tanto las conductas verbales como las no verbales pueden aprenderse de esta forma. Por ello, las interacciones que tienen lugar en el ambiente familiar desempeñan un papel importante en los procesos de aprendizaje de niños y adolescentes al favorecer la adquisición de conductas sociales que se generalizan a otros contextos, como el de las relaciones con los iguales (Lamborn & Felbab, 2003).

Por otro lado, la relación entre padres e hijos sufre un cambio cuando estos últimos llegan a la adolescencia, se percibe menos comunicación y, como consecuencia, mayor número de conflictos que además se vuelven más intensos. Los enfoques psico-analísticos, cognitivos y socio-biológicos coinciden en que estos cambios se deben a la propia maduración, lo que nos hace entender que son inevitables y que la adolescencia va a convertirse en un periodo crítico para que los hijos aprendan a gestionar conflictos. En esta línea, el enfoque socio-relacional sostiene que las estrategias de resolución y el número de conflictos va a depender del tipo de relación paterno-filiar. Pero, ¿Qué tipo de relación ha de establecerse para educar eficazmente en la resolución de conflictos?

Las prácticas educativas en el contexto familiar se circunscriben dentro de unos estilos educativos parentales que, en gran medida van a condicionar el tipo de conducta, asertiva o no, que se desarrolle en los hijos. De acuerdo con Baumrind (1971), se pueden diferenciar tres estilos educativos fundamentales: el estilo *permissivo* se caracteriza por un ambiente de apoyo y afectivo, pero con una cierta ausencia de control parental; en el estilo *autoritario* predominan los estándares impuestos por los padres para controlar a sus hijos, la obediencia y restricción de la autonomía o toma de decisiones de los mismos, y el estilo *democrático* determinado por un entorno dialogante, con normas y expectativas. Este estudio transversal desveló que los hijos de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales, seguidos por los de las familias autoritarias, posicionando en el último escaño los hijos de familias permisivas.

Igualmente, en España los resultados de algunos de estos estudios demuestran que el democrático es el estilo más extendido entre las familias españolas, caracterizado por un clima familiar con alta sensibilidad hacia las necesidades de los hijos, la existencia de normas el consenso, el dialogo, el apoyo y el uso del refuerzo positivo en mayor proporción que el castigo (Torres, Alvira, Blanco y Sandi, 1994). Otras investigaciones agrupan estas pautas parentales en estilos y afirman que tanto el permissivo como el autoritario fomentan la agresividad en los descendientes (Underwood, Beron & Rosen, 2009).

Por otra parte, la gestión de los conflictos intrafamiliares también es un elemento a analizar, pues éstos proporcionan modelos para la resolución productiva de los que puedan surgir en otros contextos interpersonales (Smetana, 2005). Al respecto, autores como Elzo (2000) y Segura (2005) tipifican las respuestas de los padres ante actuaciones discrepantes de los adolescentes, estas son: evasivas /no implicadas / inhibidas (40%), sobreprotectoras (20%), convivenciales / dialogantes / asertivas/ positivas/ humanas (20%) y defensivas / autoritarias / agresivas (15%). Estas clasificaciones nos permiten relacionar las dos primeras respuestas con el fomento de una conducta pasiva en los hijos, la última con una conducta agresiva y, siendo la restante (asertiva) la más conveniente. Este feedback de los padres frente a las actuaciones de sus hijos va a provocar el desarrollo de una conducta más o menos asertiva en los mismos. En este sentido, una atmósfera de confianza y cercanía emocional establece un escenario para que esta gestión de conflictos entre progenitores y adolescentes sea efectiva, mientras que un clima familiar caracterizado por la crítica y la coacción da como resultado conflictos disfuncionales (Hill, 1993).

De estos estudios se deduce que la agresividad que los adolescentes dirigen hacia sus iguales se relaciona con las pautas de actuación y/o los estilos educativos que emplean sus progenitores. Sin embargo, no hemos hallado ninguna investigación que constatare la relación entre determinadas pautas familiares o estilos con la conducta asertiva de sus hijos. Según Díaz-Pintos (citado en Sancho-Gallardo, 2007) la resolución de conflictos hace referencia un conjunto de habilidades y técnicas que intentan aproximar el fenómeno del conflicto para explotar el potencial de oportunidades beneficiosas inherentes a éste. Así, uno de los objetivos de la educación para la convivencia es educar en la resolución de conflictos. Por otro lado, las distintas técnicas de resolución de conflictos señalan tres categorías de respuesta en las que se pueden aglutinar todas las conductas que las personas adoptan frente al conflicto, estas son agresividad, pasividad y asertividad.

a) Agresividad / conducta agresiva

La violencia aparece como consecuencia del esfuerzo por superar los obstáculos y dificultades. Diversas teorías a lo largo de la historia sitúan el origen de la agresividad en distintos ámbitos: biológico y contextual. Así que está claro que ésta también es parte de un aprendizaje social, es decir, se adquiere a través de inducciones sociales y culturales. Así, la violencia y agresividad están relacionadas con la capacidad de autodefensa y agresión, y es contraria a la habilidad de superación o liberación de temores. Además, según Vinyamata (2011) la conducta agresiva posee más expresiones que la física, como son la mentira, el engaño, la tergiversación o incluso las actitudes insolidarias. La conducta agresiva puede expresarse de forma directa, como con insultos verbales, o indirecta, como con sarcasmos o murmuraciones (Caballo, 2000). El objetivo de la agresión, es la victoria y/o la humillación del otro. Ésta conducta está motivada por ambiciones. Las consecuencias suelen ser negativas, sobre todo a largo plazo.

b) Pasividad /conducta pasiva /conducta no asertiva

La conducta pasiva, por su parte, estaría al otro extremo de la agresiva y principalmente está caracterizada por la falta o ausencia de asertividad (véase más adelante). Esta conducta implica, como dice Caballo (2000), la violación de los propios derechos y la no expresión de los mismos, así como de los sentimientos, pensamientos y opiniones propias. El objetivo de las personas que muestran esta conducta suele ser la evasión de conflictos. Además, se autoevalúan negativamente, suelen tener miedo y les resulta difícil decir “no”. En definitiva, son personas pasivas. En definitiva, tanto los adolescentes inhibidos como los impulsivos presentan dificultades en las interacciones sociales (Garaigordobil, 2004; Torrente y Rodríguez, 2004).

c) Asertividad/conducta asertiva

Wolpe (1977) fue el primero en usar este término en su obra psicoterapia por inhibición recíproca en 1958 para referirse a la expresión adecuada de las emociones en las relaciones sociales sin que se genere ansiedad o agresividad. Más tarde, el vocablo se ha ido configurando y ha sido definido por diversos autores que coinciden en la autoexpresión de uno mismo sin perjudicar a los demás. Asertividad proviene del latín *asserere* o *assertum* que significa afirmar o defender.

El término asertividad es un constructo carente de una definición universalmente aceptada. De hecho, en ocasiones suelen utilizarse, con demasiada frecuencia términos como habilidad social, competencia social o autoexpresión se utilizan como sinónimo de asertividad o conducta asertiva. Sin embargo, desde el marco de la psicología cognitiva, el comportamiento asertivo consiste en expresar las creencias, los sentimientos de uno mismo, defendiendo los propios derechos y respetando los del prójimo. Se trata de una conducta que muestra el equilibrio entre pasividad y agresividad, y se utiliza para describir la actitud afirmativa y equilibrada de los propios derechos, respetando los derechos de los otros (Led y Girbau, 2008). Por tanto, una persona que actúa asertivamente generalmente se siente mejor por expresar sus sentimientos y opiniones, lo que hace probable que la otra persona respete dicha postura y actúe en consecuencia. Es decir, el comportamiento asertivo genera asertividad en los otros, de modo que todos ganamos. De ahí que la asertividad sea valorada como la actitud más efectiva y justa para resolver conflictos interpersonales frente a la pasividad o la agresividad, ya que éstas tienden a aumentarlos. Según García y Magaz, (2011) existen dos tipos de asertividad: la Auto-Asertividad (AA) referida al grado en que una persona se respeta a sí misma, admitiendo sus ideas, sentimientos y comportamientos y la Hetero-Asertividad (HA) que hace mención al grado en que una persona respeta a los demás, aceptando opiniones, sentimientos y comportamientos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se trata de un estudio ex-postfacto (después del hecho) de corte cuantitativo, sincrónico, pues todos los datos se analizan en un mismo período de tiempo, con un diseño es no- experimental, ya que no se ejerce control sobre las variables independientes, ni se conforman los grupos de estudio, cuya finalidad es conocer los niveles de asertividad y las pautas de fomento que presentan los padres de adolescentes. Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar individualmente los casos familiares atendiendo a las variables sociodemográficas y los niveles de prevalencia y fomento de la asertividad.
2. Conocer el grado de asertividad de los padres
3. Analizar las prácticas educativas parentales en el fomento de la asertividad
4. Identificar si existen relaciones entre el grado de asertividad y el nivel de fomento de la asertividad en el contexto familiar

Para recabar la información pertinente sobre los objetivos planteados se ha hecho una búsqueda bibliográfica, pudiendo comprobar que ninguno de los instrumentos de asertividad localizados abordaba las dinámicas familiares que fomentan la conducta asertiva para la gestión de los conflictos; de ahí que surgiera la necesidad de tener que elaborar un cuestionario ad-hoc para afrontar este aspecto (EDFA-f). Sin embargo, para conocer el grado de asertividad en las relaciones paterno-filiares, se consideró oportuno utilizar el cuestionario ADCA-pd que se encontraba ya estandarizado. Este instrumento nos permite medir las actitudes y valores de los Padres en las interacciones con sus hijos y está formado por dos escalas que evalúan la Auto-Asertividad (grado en que se expresan los propios sentimientos y derechos) y la Hetero-Asertividad (grado en que se respetan los sentimientos y derechos de sus hijos/as) mediante 22 y 15 elementos respectivamente.

Por su parte, la elaboración del instrumento EDFA-f ha estado condicionada por los anteriores objetivos. El mismo se trata de un cuestionario cerrado con 35 ítems que hacen referencia a actuaciones, situaciones, pensamientos, ideas o valores implicados en las interacciones paterno-filiares, que posee la finalidad de ser cumplimentado individualmente por un progenitor para averiguar qué prácticas fomentan éstos la conducta asertiva en sus hijos adolescentes y en qué grado. Cada afirmación, cerrada y politómica, tiene cuatro posibles respuestas según una escala tipo Likert continua y limitada, que los sujetos deberán responder marcando una equis (x) según corresponda.

Se trata de un estudio piloto cuya información fue recolectada en condiciones favorables, asegurando la disposición para colaborar de los sujetos y evitando situaciones de incompreensión de las instrucciones o fatiga/tensión física o emocional. Por ello, específicamente, se ha aplicado los instrumentos a un grupo de 10 participantes (véase Tabla 1), todas ellas mujeres, que habitan en la Región de Murcia, y se encuentran en activo, generalmente trabajadoras por cuenta ajena, cuyas edades oscilan de los 34 a los 51 años. La mayoría presentan un modelo familiar nuclear con dos hijos, y suelen tener un hijos/as entre los 14 y los 16 años de edad, ya que se encuentran cursando 3º o 4º ESO.

Tabla 1

Distribución de la muestra en porcentajes según estudios, ocupación laboral, modelo familiar, número de hijos y género del hijo

	Variables	Porcentaje de la muestra
Estudios	ESO	10%
	FP	20%
	Bachillerato	30%
	Universitarios	40%
	Desempleada	20%
Ocupación laboral	Funcionaria	10%
	Trabajadora por cuenta ajena	50%
	Ama de casa	20%
Modelo familiar	Nuclear	60%
	Reconstruida	30%
	Extensa	10%
Nº Hijos	1	10%
	2	70%
	3	10%
	4	10%
Sexo del hijo/a	Hombre (H)	60%
	Mujer (M)	40%

4. RESULTADOS

Los resultados que se muestra a continuación han sido organizados atendiendo a los objetivos planteados en el estudio, así como la metodología de estudios de casos que nos permite una aproximación inicial y piloto del instrumento de elaboración propia. En este sentido, se presenta, en primer lugar, los resultados individualizados y globales de los casos. Posteriormente, se investiga si existen diferencias significativas en los datos en función de las variables; asimismo, se comprueba si existe relación entre los resultados de los dos instrumentos utilizados.

4.1 Análisis de los casos familiares

Para alcanzar el primero de los objetivos planteados en este trabajo se realiza un análisis y descripción general de los resultados que se muestra en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2

Datos globales de las variables sociodemográficas y porcentajes de la prevalencia y el fomento de la asertividad

Variables sociodemográficas							Prevalencia y fomento de la asertividad				
Sujeto	Edad	Estudios	Trabajo	Sexo hijo/a	Nº hijos	Modelo familiar	Auto-Asertividad (ADCA)	Hetero-Asertividad (ADCA)	Auto + Hetero Asertividad	Fomento asertividad (EDFA-f)	Relación (ADCA - EDFA)
1	50	Bach	desempleada	H	2	Nuclear	88.4 %	81 %	84.7 %	98 %	-13
2	44	Univ.	Funcionaria	H	2	Nuclear	51.7 %	31.1 %	41.4 %	71.4 %	- 30
3	47	Bach	desempleada	H	3	Reconstr	63.3 %	64.4 %	63.9 %	72.4%	- 8.5
4	38	Univ.	Hostelera	H	2	Reconstr	58.5 %	62.2 %	60.4 %	67.6 %	- 7.2
5	34	Bach	hostelera	H	1	Reconstr	31.7 %	37.8 %	34.8 %	59 %	- 24.2
6	49	ESO	limpiadora	M	2	Extensa	78.3 %	78.8 %	78.6 %	83.8 %	- 5.2
7	44	FP	Esteticista	M	2	Nuclear	51.7 %	66.7 %	59.2 %	66.7 %	- 7.5
8	39	Univ.	Dentista	M	2	Nuclear	83.3 %	66.7 %	77.5 %	81.9%	- 4.4
9	51	Univ.	Ama de casa	M	4	Nuclear	81.7 %	62.2 %	71.9 %	78 %	-6.1
10	50	FP	Ama de casa	H	2	Nuclear	73.3 %	55.5 %	64.4 %	75.23 %	- 10.83

Analizando individualmente los casos, podemos comprobar que el caso 2 se trata de una unidad familiar nuclear con dos hijos cuya madre de 44 años dispone de estudios universitarios y desempeña una labor profesional de funcionaria; y en lo que respecta a la asertividad, presenta un mayor desfase entre las puntuaciones obtenidas en ambos cuestionarios, lo que implica que existe un alto nivel de fomento de la asertividad en el hogar (71.4 %), pero un nivel medio de asertividad (41.4 %), siendo más bajo el

nivel de Hetero-Asertividad que el de Auto-Asertividad, de modo que se trata de un modelo educativo poco coherente. Algo similar sucede en el caso 5, el cual se trata de una unidad familiar reconstruida con un hijo cuya madre de 34 años posee un nivel de bachillerato en sus estudios y ejerce un oficio por cuenta ajena. En cuanto a sus niveles de asertividad, vemos que, como en el caso anterior, presenta una diferencia elevada entre las puntuaciones de ambos cuestionarios. En este caso, la asertividad en las interacciones paterno-filiares es relativamente baja (34.8 %) en función de la asertividad que fomenta en el adolescente (59 %); Sin embargo, observamos muy poco desfase entre los niveles de Auto y Hetero- Asertividad.

En contraposición tenemos el caso 8 y 9, ya que en ambos casos se ha obtenido una puntuación elevada y con un menor desfase entre los porcentajes de los cuestionarios, lo que implica gran coherencia entre el grado de asertividad que presenta la madre y el nivel de fomento de la asertividad en las hijas. Más específicamente La familia del caso 8 es nuclear con dos hijos y una madre joven de 39 años con una carrera universitaria que ejerce de dentista por cuenta ajena. Podemos observar que el nivel de asertividad en la relación de ésta con su hija adolescente es muy elevada (71.9 %), siendo más alta su Auto-Asertividad que su Hetero-Asertividad, y un porcentaje aún más elevado en el nivel de fomento de dicha conducta en su descendiente (81.9 %), marcando poca discrepancia entre ambos resultados. El caso 9, que presenta una situación algo parecida, se trata de una familia nuclear con una progenitora de 51 años ama de casa y con estudios también universitarios. Ésta posee un nivel alto tanto en la relación paterno-filial (71.9 %) como en el nivel de fomento de la asertividad en su hija adolescente (78 %); con un grado también más alto en Auto-Asertividad. Estos dos últimos casos presentados reflejan modelos educativos más coherente en su relación con el fomento de la asertividad.

4.2 Grado de asertividad en las relaciones paterno-filiares (ADCA-pd)

De forma general, como podemos observar en la Tabla 3, se ha obtenido una media de 63.7 en Asertividad, lo que indica que la muestra presenta un grado medio-alto en este rasgo. Y, en concreto, la Auto-Asertividad ha sido el constructo mejor puntuado con una media de 66.2

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la asertividad. Datos globales

	N	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Mínimo	Máximo
Auto-Asertividad	10	66.2	68.3	51.7	18	322.3	31.7	88.4
Hetero-Asertividad	10	60.64	63.3	62.2 y 66.7	16	250.8	31.1	81
Asertividad	10	63.7	64.15	-	15.1	228.5	34.8	84.7

4.3 Pautas de crianza que fomentan la asertividad (EDFA-f)

En segundo lugar, para cumplir el siguiente objetivo específico, hemos realizado el mismo procedimiento (véase Tabla 4). En este caso avisamos que la Media es bastante alta (75.4) y el valor central igualmente es de casi 74.

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos EDFA-f

	N	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Mínimo	Máximo
EDFA-f	10	75.4	73.8	-	10.9	117.9	59	98

4.4 Relación entre grado de asertividad parental y pautas educativas para promover la asertividad en los hijos

Para comprobar si existe relación significativa entre el grado de asertividad en la relación paterno-filial y el fomento de la misma en el hijo/a adolescente, se dividió la muestra en tres grupos (A, B y C) en función de las puntuaciones obtenidas en el autoinforme ADCA. En la Tabla 5 se puede observar los sujetos que pertenecen a cada uno de estos grupos, así como las Medias obtenidas en cada cuestionario y la desviación.

Tabla 5

Distribución de la muestra en función del grado de asertividad

Grupo	Sujetos	Media ADCA	Media EDFA-f
A. Sujetos con puntuaciones bajas.	6, 3	38.1	65.2
B. Sujetos con puntuaciones intermedias.	8, 5, 4, 10	62	55.5
C. Sujetos con puntuaciones altas.	1,9,7, 2	63.4	85.5

Finalmente, la prueba de análisis de la varianza, como se muestra en la Tabla 6, nos indica que sí existen diferencias significativas sig. (.001). Dándose una relación positiva entre el grado de fomento de la asertividad obtenido en el cuestionario EDFA-f (Marín, 2016) y el nivel de asertividad en la relación padre-hijo/a derivado del instrumento ADCA-pd.

Tabla 6

Prueba ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2252	2	1.1	22.4	.001
EDFA-f Dentro de grupos	352.5	7	50.4		
Total	2604.5	9			

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión cabe señalar que a pesar de que los niveles de asertividad parental presentados son medio-altos, estos pueden verse incrementados a través de programas de formación de padres destinados a potenciar especialmente la Hetero-Asertividad, ya que ha obtenido puntuaciones inferiores. En general, las personas encuestadas tienen más facilidad y prefieren expresar o mostrarse a sí mismos que escuchar o atender a los demás, quizá debido a las tendencias educativas por enfatizar la expresión y en menor medida la escucha activa, o quizá tenga su origen también en el egoísmo innato del ser humano. Por tanto, podemos afirmar que el grado de asertividad de los padres suele estar asociado con el estilo educativo que plasman en la interacción familiar (Difabio de Anglat y Da Dalt de Mangione, 2002) Y que existe una correlación directa entre la conducta autoasertiva y

heteroasertiva con las diferentes dimensiones del clima socio familiar, especialmente con la cohesión, la expresividad, la autonomía, la actuación, las relaciones y la estabilidad (Oyuki y Alcántara, 2015).

Por otra parte, en lo que respecta a la transmisión de la conducta asertiva a su descendencia a través de las pautas de crianza cabe resaltar que en general las familias apuestan por este tipo de conductas a la hora de gestionar los conflictos, siendo “Le explico a mi hijo/a que no debe hacer nada que no quiera, aunque sus amigos lo hagan o se lo pidan” la que ha obtenido una mayor media, que junto a “Cuando mi hijo/a pierde en la partida de algún juego, le digo y demuestro que hay que saber aceptar la derrota” constituyen las practicas más habituales de la muestra. Por el contrario, ““Cuando me muestro crítico/a ante la conducta de mi hijo/a, lo hago con la intención de que cambie y mejore” y “Animo a mi hijo/a a que “se conozca” a sí mismo” las menos frecuentes.” han resultado ser las conductas menos frecuentes.

Asimismo, los resultados dejaron al descubierto diferencias significativas sig. (.001) en los valores del cuestionario EDFA-f, en función los obtenidos en el ADCA. Esto quiere decir que el grado en que las madres examinadas fomentaban una conducta asertiva en su hijo estaba influida por el nivel más o menos alto que poseían en actitudes y valores asertivos en la interacción con el mismo. En esta línea, también descubrimos que las madres menos asertivas reclamaban un nivel de asertividad en sus hijos desproporcionado (mucho más alto del que ellas mostraban). Al igual que las progenitoras con una asertividad elevada que también intentaban fomentar un grado más alto en los adolescentes, mientras que las que obtuvieron un grado intermedio de asertividad, fueron las únicas que fomentaban dichas conductas en sus hijos a un nivel análogo. Todo ello permite concluir que la exigencia y el fomento de conductas asertivas en los hijos fue, en todos los casos, de un nivel más alto que las propias conductas. Lo que puede reflejar cierta incongruencia, ya que no tiene sentido intentar desarrollar ciertas conductas, actitudes o valores en nuestros hijos si nosotros mismos no los asumimos.

Según todo lo averiguado, la causa principal de los problemas de asertividad puede ser la falta de aprendizaje modelado de la misma, es decir, un referente de la conducta en sus padres. Y es que como dice la pedagoga Díaz Aguado (2005), los padres necesitan ayuda para educar a sus hijos y se necesitan al menos cuatro condiciones para evitar la mala resolución de conflictos ente los jóvenes: un afecto incondicional hacia estos, una atención educativa permanente, una disciplina coherente (ni autoritaria, ni permisiva, ni intermitente), así como un buen vínculo entre familia- escuela. Así que serían interesantes futuros estudios que incluyeran y probaran algún Programa sistemático de Entrenamiento en Competencia Social con Jóvenes.

REFERENCIAS

- Alzate, R., Avilés, M., Butts, T., Carretero, E., Castillejo, R., Di Stefano, ... Zafra, R. (2013). *Mediación y resolución de conflictos*. Madrid, España: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A).
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41 (1), 1-103.
- Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores S.A.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia, 6 y 7 de octubre de 2005.
- Díaz-Pintos, G. (2007). *Resolución de conflictos y educación*. En Sancho-Gallardo. M. (ed.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (p.29-39). Madrid, España: Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Difabio de Anglat, H. y Da Dalt de Mangione, E. C. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/home.oa>
- Elzo, X. (2000). *Jóvenes y valores, las llaves para la sociedad del futuro. Los padres frente a los valores que es preciso transmitir en la familia*. Barcelona, España: Obra Social. Fundación la Caixa.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 25(3), 357-376.
- Garaigordobil (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial en niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2004b): Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.
- García, E. M. y Magaz, A. (2011). *PEE: Perfil de estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo: manual de referencia*. Burceña-Barakaldo, Bizkaia: Grupo ALBOR-COHS, División de Publicaciones.
- Hill, J.P. (1993). Recent advances in selected aspects of adolescent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(1), 69-99.
- Lamborn, S. D. & Felbab, A. J. (2003). Applying ethnic equivalence and cultural values models to African American teens' perceptions of parents. *Journal of Adolescence*, 26, 605-622. doi:10.1177/0192513X06289649
- Led, P., y Girbau, J. (2008). *Conflictos escolares. Respuestas educativas*. Barcelona, España: Tibidado Ediciones S.A
- Martínez, I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, Valencia.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106. doi:10.1174/021037008783487093
- Oyuki, M. y Alcántara, A. (2015). *Clima Social Familiar y Asertividad en alumnos secundarios del distrito de la Esperanza* (Tesis doctoral). Universidad privada Antenor Orrego Facultad de medicina humana, Perú.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Torrente, G. y Rodríguez, F. (2004). Características sociales y familiares vinculadas a desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 99-115.
- Torres, M., Alvira, F., Blanco, F. y Sandi, M. (1994). *Relaciones padres/hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Underwood, M. K., Beron, K. J. & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35, 357-375. doi:10.1002/ab.20313

Vinyamata, E. (2011). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos*. Barcelona, España: Ariel.

Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.