

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de
Psicólogo Clínico**

**EMOCIONALIDAD Y ASERTIVIDAD EN PROFESORES DE
LA UNIDAD EDUCATIVA “JUAN DE VELASCO”.
RIOBAMBA, 2020**

AUTOR:

DENNIS HAROLD DEFRANC GÓMEZ

TUTOR:

Dr. BYRON ALEJANDRO BOADA ALDAZ Mg.

**RIOBAMBA–ECUADOR
2020**

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

Los Docentes de la Carrera de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Chimborazo, Miembros del Tribunal de Graduación del **proyecto de investigación** titulado EMOCIONALIDAD Y ASERTIVIDAD EN PROFESORES DE LA UNIDAD EDUCATIVA "JUAN DE VELASCO". RIOBAMBA, 2020, presentado por el estudiante Dennis Harold Defranc Gómez con C.C. 060463783-5, dirigido por el Dr. Byron Alejandro Boada Aldaz Mg. (Tutor)

Una vez realizado el informe final del Proyecto de Investigación escrito, con fines de titulación, en el que se ha constatado el cumplimiento de las observaciones realizadas, se encuentra APROBADO Y APTO PARA PRESENTARSE A LA DEFENSA.

Para constancia de lo expuesto firman:

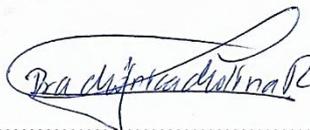
Dr. Byron Boada A., Mg.

Tutor



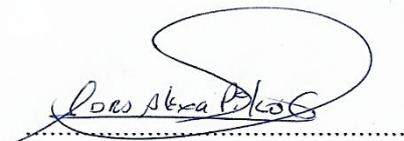
Dra. Mónica Molina R., Mg.

Miembro de Tribunal



Dra. Alexandra Pilco G., Mg.

Miembro de Tribunal



Riobamba, 03 de diciembre del 2020

APROBACIÓN POR PARTE DEL TUTOR

APROBACIÓN DEL TUTOR

Dr. Byron Alejandro Boada Aldaz Mg. (Tutor), Docente de la Carrera de Psicología Clínica de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Nacional de Chimborazo.

CERTIFICO

Haber asesorado y revisado el informe final del **proyecto de investigación** titulado **EMOCIONALIDAD Y ASERTIVIDAD EN PROFESORES DE LA UNIDAD EDUCATIVA “JUAN DE VELASCO”. RIOBAMBA, 2020**, realizado por el Sr. estudiante DENNIS HAROLD DEFRANC GÓMEZ con C.C. N° 060463783-5, el mismo que cumple con los parámetros establecidos por la institución, por lo tanto, se encuentra **APROBADO Y APTO PARA PRESENTARSE A LA DEFENSA.**

Para constancia de lo expuesto firma:



Dr, Byron Boada A., Mg.

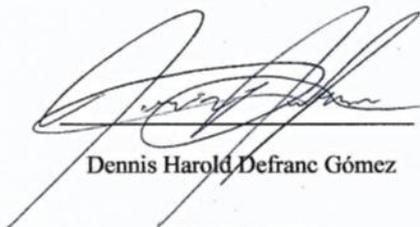
TUTOR

Riobamba, 03 de diciembre del 2020

AUTORÍA DEL PROYECTO

AUTORÍA DEL PROYECTO

Yo, **Dennis Harold Defranc Gómez** portador de la Cédula de Ciudadanía No 060463783-5, declaro ser responsable de las ideas, resultados y propuestas planteadas en el presente proyecto de investigación sobre: **EMOCIONALIDAD Y ASERTIVIDAD EN PROFESORES DE LA UNIDAD EDUCATIVA “JUAN DE VELASCO”. RIOBAMBA, 2020**, y que el patrimonio intelectual del mismo pertenece a la Universidad Nacional de Chimborazo.



Dennis Harold Defranc Gómez

C.I 060463783-5

AGRADECIMIENTO

A mis padres por su apoyo incondicional.

A mi maestro tutor por su impecable trabajo, al cuerpo docente de la escuela de Psicología Clínica por su vocación de enseñanza y al resto de miembros de la institución que fueron parte de mí día a día.

DEDICATORIA

Para mi abuelo en el cielo.

ÍNDICE GENERAL

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL.....	II
APROBACIÓN POR PARTE DEL TUTOR	III
AUTORÍA DEL PROYECTO	IV
AGRADECIMIENTO	V
DEDICATORIA	VI
ÍNDICE GENERAL	VII
ÍNDICE DE TABLAS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	X
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
JUSTIFICACIÓN	6
OBJETIVOS	7
OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
CAPITULO II	8
MARCO TEÓRICO.....	8
Antecedentes de la investigación.	8
EMOCIONALIDAD.....	10
Definición.....	10
Tipos de emociones:.....	11

Por la función:.....	11
Función adaptativa.	11
Medio ambiente y emocionalidad	14
Vínculo afectivo	15
Factores concomitantes	16
Factores de riesgo:	16
Factores de protección:	18
Factores familiares	18
Efectos del inadecuado control emocional.....	20
Bajo grado de diferenciación.	21
ASERTIVIDAD.....	22
Definición.....	22
Actitud Asertiva	23
Medio ambiente y asertividad	24
Diferencia entre asertividad, pasividad y agresividad	24
Asertividad y madurez emocional.....	25
Alto grado de diferenciación.....	26
CAPITULO III.....	27
METODOLOGÍA	27
Tipo de investigación:.....	27
Estudio cuantitativo.....	27
De campo	27
Diseño de investigación:	27
No experimental.....	28
Nivel de investigación:.....	28

Descriptiva	28
Población.....	28
Muestra.....	28
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
CAPITULO IV.....	31
RESULTADOS.....	31
DISCUSIÓN	40
PLAN DE PSICOEDUCACIÓN	43
CONCLUSIONES	46
RECOMENDACIONES	47
ANEXOS	48
Anexo 1.- (Consentimiento Informado).....	48
Anexos 2.-Escala de Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS 24 ..	51
Anexos 3.-Test de asertividad de Rathus	55
Anexos 4.-Oficio de Aprobación Unidad Educativa “Juan de Velasco”	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Sexo</i>	31
Tabla 2. Inteligencia emocional. Atención	32
Tabla 3. Inteligencia emocional. Claridad.	33
Tabla 4. Inteligencia emocional, Reparación.....	34
Tabla 5. Resultados de la interpretación general del test de Rathus.	36
Tabla 6. Asertividad	37
Tabla 7. Inteligencia emocional. Atención	37
Tabla 8. Estadísticos de prueba.	38
Tabla 9. Asertividad – Inteligencia emocional Claridad. Frecuencias.	38
Tabla 10. Inteligencia emocional. Claridad.	38
Tabla 11. Estadísticos de prueba	39
Tabla 12. Asertividad – Inteligencia Emocional Reparación. Frecuencias.	39
Tabla 13. Inteligencia emocional, Reparación.....	39
Tabla 14. Estadísticos de prueba	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Sexo</i>	31
Figura 2. <i>Resultados test de Rathus.</i>	35
Figura 3. <i>Resultados de la interpretación general del test de Rathus.</i>	37

RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de evaluar los niveles de emocionalidad y asertividad de los profesores de la “Unidad Educativa Juan de Velasco” de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo. Metodológicamente, el estudio, parte del enfoque cuantitativo con el empleo de dos tests psicométricos: Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS-24 y Test de asertividad de Rathus. El procesamiento y análisis de los resultados se realizó a través de la estadística descriptiva; los datos fueron ingresados al programa SPSS versión 21. Respecto de la variable Emocionalidad, los resultados obtenidos a través del TMMS-24, fueron: en la Subescala de Atención 14,03% de los hombres tienen puntuaciones que equivalen a una excesiva atención, mientras que el 38,59% de las mujeres presentan niveles adecuados; en la Subescala de claridad el 17,54% de los hombres y 40,36% de las mujeres presentan un nivel adecuado; y, en la Subescala de reparación el 15,79% de los hombres presenta un excelente nivel de reparación, mientras que el 40,35% de las mujeres presenta un nivel adecuado. En relación a la variable Asertividad, con el test de Rathus se obtuvo los siguientes resultados: 55 participantes (96,49%) presentaron puntuaciones de -15 a 15, ubicándose en la categoría de Asertividad Confrontativa y 2 (3,51%) casos entre -16 a -30 ubicados en la categoría de Inasertivos; los dos casos de inasertividad (3,51%) corresponden a participantes de sexo femenino. Se espera que la investigación realizada motive el interés por realizar otros estudios relativos a la emocionalidad y asertividad.

Palabras clave: Emocionalidad, Asertividad.

ABSTRACT

The present research was carried out to evaluate the levels of emotionality and assertiveness of the "Juan de Velasco" Educational Unit teachers in the city of Riobamba, Chimborazo province. Methodologically, the study is based on the quantitative approach using two psychometric tests: Scale trait of metacognitions on emotional states TMMS-24 and Rathus assertiveness test. The processing and analysis of the results were realized through descriptive statistics; the data were joined to the SPSS version 21 program. Regarding the emotionality variable, the results obtained via the TMMS-24 were in the Attention Subscale, 14.03% of men have scores that equate to excessive attention, while 38.59% of women present adequate levels; in the clarity Subscale, 17.54% of men and 40.36% of women have an adequate level; and, in the repair Subscale, 15.79% of men have an excellent level of repair, while 40.35% of women present an adequate level. Concerning the Assertiveness variable, with the Rathus test, the following results were obtained: 55 participants (96.49%) presented scores from -15 to 15, placing them in the confrontational assertiveness category, and 2 (3.51%) cases between -16 and -30 were assigned to the category non-assertive, the two cases of insurance (3.51%) correspond to female participants. The research conducted is expected to motivate interest in others.

Keywords: emotionality, assertiveness.

Reviewed by:

Mgs. Sonia Granizo Lara.

English professor.

c.c. 0602088890

INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte del tema: Emocionalidad y asertividad en profesores de la unidad educativa “Juan de Velasco”. Riobamba, 2020.

"(...) las personas que no controlan sus emociones no son capaces de llevar a cabo sus tareas (...)" (Umaña, 2016, p.7). Siendo necesario sumar a la premisa, para una óptima comunicación entre profesores y alumnos, el conocimiento y la práctica del asertividad.

La emocionalidad es inherente al ser humano, sin embargo, su forma de manifestación dependerá de cómo está estructurada la personalidad en el ente racional. Pudiendo observarse, entonces, personas que ejercen un óptimo control emocional, ligada esta característica psicológica al conocimiento y la práctica de la asertividad, no así las personas que se manifiestan con comportamientos negativos, reflejados en rigidez y actitud autocrática frente al grupo, desfavoreciendo de esta forma el proceso enseñanza – aprendizaje (en los contextos académicos) por la carencia de asertividad y/o marcada tendencia a la emocionalidad.

El estudio parte del método cuantitativo por ser medible, en el marco del paradigma positivista; bibliográfico, descriptivo, no experimental, de campo y transversal, empleándose para el caso dos instrumentos psicológicos: “Trait Meta-MoodScale” y “Test de Asertividad, Rathus”; para la tabulación estadística se empleará el programa SPSS.

La investigación está estructurada en cuatro capítulos: el primero tiene que ver con la Introducción, Planteamiento del problema, Justificación, Objetivos; el segundo abarca Antecedentes de la investigación y Marco teórico; el tercero concierne a la Metodología; el cuarto corresponde a Resultados y Conclusiones.

El estudio tiene como objetivo: Analizar la emocionalidad y asertividad en los profesores de la Unidad Educativa “Juan de Velasco”, de la ciudad de Riobamba.

CAPITULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tradicionalmente, los modelos educativos tomaban en cuenta aspectos derivados del conductismo. La evolución socio-cultural ha contribuido al cambio de paradigmas en el proceso enseñanza – aprendizaje, concerniente a la formación académica en los diferentes niveles. Por lo anotado, respecto de la influencia conductista, la rigidez ligada a la emocionalidad empezando por los padres de familia hasta los docentes era evidente en alto porcentaje, característica comportamental que en la actualidad ha sido superada en gran medida, dando paso a un fenómeno opuesto minimizador de valores morales como la responsabilidad y la disciplina en los estudiantes, consecuencia desfavorable derivada de la permisividad extrema alimentada por una sociedad superficial y consumista. Lo importante, en la presente época postmoderna, es el cambio actitudinal por parte de los profesores en razón del conocimiento sobre las emociones y/o la inteligencia emocional (explicada por Daniel Goleman), ligado lo anotado al conocimiento y práctica de la asertividad (en la comunicación), característica de gran interés en la actualidad.

En la presente época es indiscutible la reformulación de los métodos en la educación, orientado al desarrollo integral, con énfasis en las emociones y las capacidades de los alumnos. Al respecto, Cabello, Fernández y Ruiz (2010) exponen:

La mayoría de los docentes consideran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr este desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales (...). p.4)

Los recursos personales como el conocimiento y la práctica de la asertividad ligada a la inteligencia emocional son aspecto de relevante importancia en los docentes para facilitar y optimizar el proceso educativo, sin embargo éstas características no han sido asimiladas mayormente, de ahí la necesidad de fomentarlas.

El desarrollo de la tecnología contribuye al bienestar humano y a la vez desfavorece en determinados aspectos, afectando, entre otros, a la salud mental. García (2012) en su trabajo sobre la importancia de la educación emocional dice:

En el mundo actual, caracterizado por el dominio de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), donde las posibilidades de comunicación entre las personas han crecido vertiginosamente, afectando irremediamente todos los órdenes y niveles de la vida de las personas, incluyendo los aspectos cognitivos y emocionales, también han crecido los comportamientos que rayan en lo patológico como lo son la ansiedad, la depresión, la disciplina, la violencia, los trastornos de la alimentación, etc., los cuales se manifiestan como componentes de un analfabetismo emocional. (p.9)

En América el panorama en cuanto a la educación en emociones es bastante homogéneo. En el hemisferio norte, países como Estados Unidos han mostrado interés por dejar en evidencias la utilidad práctica de la Inteligencia Emocional. Varios estudios desarrollados al respecto contribuyen a entender la relevancia de la IE. Extremera y Fernández (2004) afirman: "Los estudiantes que puntúan alto en Inteligencia Emocional mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos..." (p.7).

En América latina, varios estudios sobre el tema se han realizado. Así, Zapata y Calle (2016): "...enfocaron sus investigaciones sobre los efectos de la inteligencia emocional en la docencia, al establecer la relación entre las estrategias empleadas por algunos docentes para alcanzar niveles motivacionales y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje acorde al contexto educativo" (p.333).

Dentro del contexto nacional, gracias a varias iniciativas gubernamentales, podemos asegurar que el terreno para la introducción de la Educación dando importancia a la Inteligencia Emocional está predispuesto, como lo menciona Araque (2015):

(...) el desarrollo del niño/a tiene que estar supeditado a su bienestar y a la satisfacción de sus necesidades (alimentación, afecto, vestido, protección y salud), al mismo tiempo que la realización de actividades relacionadas con la alegría, vitalidad, relajamiento y espontaneidad del niño/a, que le generen autoestima positiva y autoconfianza, que le permita realizar interacciones significativas con los demás y su entorno. (p.156)

Si bien como se menciona anteriormente el cambio hacia la educación integral ha sido algo continuo, en localidades como la ciudad de Riobamba no existe certeza de la implementación de iniciativas de este tipo. Los centros educativos se promocionan afirmando que efectivamente su enfoque pedagógico abarca la educación en emociones; pero no se presentan los resultados de la implementación de dichas estrategias. Para el área de educación superior es sin embargo una razón de estudio que cada vez se desarrolla más, y empieza a dar pasos hacia la praxis. Ponton (2015) en relación a la aplicación de un programa de educación emocional en un centro educativo de la ciudad concluye:

Las actividades realizadas permitieron motivar y ayudar a que los estudiantes tengan la predisposición para incrementar su nivel de conocimiento de las competencias emocionales

y habilidades sociales, preparándoles ante las diferentes circunstancias que los pondrán muchas veces en situaciones de riesgo pero al estar dispuestos podrán desarrollar estrategias de resolución de conflictos en forma individual y grupal que en definitiva logren un mismo fin, como es la prevención de la violencia escolar. (p.71)

En el establecimiento educativo, el que se realiza la presente investigación, se ha adoptado un ideario para el desarrollo del alumnado, una de las premisas de este presentadas en el sitio web de la Unidad Educativa "Juan de Velasco" (2020) afirma que parte de las competencias de la institución es: "Practicar una renovada oferta de educación integral en términos de excelencia, como proceso sistémico y articulado, que es la base del desarrollo de nuestras y nuestros estudiantes (Unidad educativa Juan de Velasco, 2020).

JUSTIFICACIÓN

Con la investigación a realizar: Emocionalidad y asertividad en profesores de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” de Riobamba, período 2020, se plantea conocer los niveles de control emocional y asertividad en quienes ejercen docencia, ya que la tendencia a la emocionalidad y carencia de asertividad en las comunicaciones es un fenómeno observado en alta incidencia en nuestro contexto socio-cultural; sin olvidar, en el caso de los profesores, la compleja y delicada responsabilidad respecto del proceso enseñanza-aprendizaje, circunstancia que ha motivado el interés por el presente estudio.

No se ha encontrado estudios similares en las bibliotecas de la Universidad Nacional de Chimborazo; además, el tema reviste importancia por contribuir al desarrollo de una óptima interacción entre docentes y estudiantes, aportando así a una óptima formación académica. Una comunicación de calidad se desprenderá del correcto manejo de las emociones y práctica de la asertividad.

Para la realización del presente trabajo se cuenta con la aceptación y colaboración institucional, población a estudiar, bibliografía, instrumentos psicológicos, herramientas virtuales y otros requeridos para el presente estudio

Así mismo, cabe anotar que la investigación se orienta a motivar otras investigaciones afines y a fomentar el conocimiento sobre manejo de las emociones y la asertividad, aspectos de relevante interés para todas las personas, más aún para quienes ejercen la docencia en general.

Lo anotado justifica el desarrollo del presente Proyecto de Investigación; además, por la importancia que reviste en el campo de la investigación científica, el estudio contribuirá al

desarrollo académico y bienestar de los estudiantes, engrandeciendo a la vez a la universidad comprometida con el bienestar de la comunidad y sociedad en general.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la emocionalidad y asertividad en los profesores de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” de Riobamba.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el estado emocional en los profesores de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” de Riobamba.

- Identificar el nivel de asertividad en los profesores de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” de Riobamba.

- Plantear estrategias psicológicas sobre control emocional y asertividad, orientado a los profesores de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” de Riobamba.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación.

Con la investigación bibliográfica, concerniente al tema de estudio, se desprende criterios teóricos que contribuyen a explicar lo concerniente a las variables: *emocionalidad* y *asertividad*. Cabrera (2014) en su investigación de pregrado (tesis): “RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASERTIVIDAD EN UN GRUPO DE COLABORADORES DE INDUSTRIAS ÓPTICAS EN LA ZONA 1 DE LA CIUDAD CAPITAL DE GUATEMALA”, resume:

(...) El estudio se realizó seleccionando una muestra por conveniencia, el grupo se conformó por 48 personas tanto del sexo masculino como femenino, de rangos de edad desde los 18 hasta 52 años, los mismos estaban divididos en tres grupos diferentes, 16 gerentes o dueños de las empresas, 16 optometristas u oftalmólogos y 16 empleados que se encargan ya sea de vender o de asistir a los doctores o dueños de las mismas (...) Los resultados demostraron que no existe relación estadísticamente significativa al nivel de 0.05, entre inteligencia emocional y asertividad. Concluyendo que, el grupo de optometristas obtuvieron los mejores resultados en inteligencia emocional y en asertividad; siendo los gerentes los que tienen un nivel inferior en inteligencia emocional y los asistentes el nivel más bajo de asertividad. Se recomendó realizar otros estudios con otra muestra o bien realizar el mismo estudio con otros instrumentos, así como el desarrollo y mejoramiento de las habilidades para los grupos que obtuvieron puntajes bajos. (p.8)

Santos (2017) en su investigación de posgrado (tesis): “Inteligencia emocional y comunicación asertiva en docentes del curso de práctica clínica de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2017”, resume:

Para la asociación de las variables se usó el estadístico Kruskal Wallisen donde el valor de probabilidad (p) fue 0.001 es decir menor igual a 0.05, determinándose que existe asociación estadística significativa entre la inteligencia emocional y la comunicación asertiva. En el análisis de la asociación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la comunicación asertiva, se halló asociación significativa con las dimensiones intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad, más no con las de manejo de estrés y el estado de ánimo, donde el valor p fue mayor al 0.05, lo que permite anular la hipótesis alterna, determinando la independencia de estas variables. (...) En el análisis estadístico, el 70.6% de docentes se encuentra en el nivel de inteligencia emocional promedio y con relación a la comunicación asertiva, el estilo que predomina es el agresivo-pasivo con el 47. 1%, seguido del asertivo con 44.7%. (p.12)

Guachilema (2016) en su investigación de pregrado (tesis): “ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR RUMIÑAHUI Y EFECTOS EMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO A TERCER AÑO DE BACHILLERATO” de Ambato Ecuador, resume:

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo evaluar las estrategias de comunicación asertiva (...) 121 docentes y 121 estudiantes de la institución. (...) concluyendo que las estrategias de comunicación asertiva no se relacionan con los efectos emocionales [$\chi^2(2)= 84.51$ p, < 0.001,N=121], además; se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, es decir se confirma que no existe una

relación de las estrategias de comunicación asertiva de los docentes con los efectos emocionales de los estudiantes de tercer año de bachillerato del Colegio Rumiñahui; la mayoría de los docentes presenta una asertividad media, teniendo como resultado un mayor índice de emociones positivas los estudiantes de tercer año de bachillerato y en menor porcentaje la asertividad indirecta que se relaciona directamente con las emociones negativas. (p.12)

EMOCIONALIDAD

Definición

Para poder entender el complejo proceso de la emocionalidad humana debemos empezar definiendo, qué son las emociones. Así: el Diccionario conciso de Psicología APA, define: "patrón complejo de reacción que incluye elementos experienciales, conductuales, y fisiológicos, por medio de los cuales el individuo intenta lidiar con una cuestión o suceso personalmente significativo (...)" (p.165). Salguero y Panduro (2001) afirman: "Se entiende por una emoción a un sentimiento (estado afectivo del individuo) que nace de las impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos y que presenta una alteración orgánica notable, siempre compuesta por un factor cognoscitivo y otro fisiológico" (p.35). De la misma forma, Chóliz (2005) manifiesta: "Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo" (p.3). Siendo necesario aclarar que, las emociones son inherentes a la naturaleza humana; y, que, al no ser controladas contribuirán al desarrollo de comportamientos patológicos. El conocimiento y práctica de la Inteligencia Emocional (IE) favorecerá el desarrollo de comportamientos óptimos en concordancia con la madurez emocional.

Tipos de emociones:

Emociones Básicas

Las emociones se ven influenciadas de manera innegable por un componente biológico, este enfoque dio origen a una de las primeras tentativas de clasificación: las denominadas emociones básicas, Choliz (2005) explica: “En general, quienes defienden la existencia de emociones básicas asumen que se trata de procesos directamente relacionados con la adaptación y la evolución, que tienen un sustrato neural innato, universal y un estado afectivo asociado único” (p.7). Esta visión no presenta por si misma ninguna evidencia que demuestre la universalidad de estos fenómenos, sin embargo, defensores de esta postura como Ekman (Citado por Choliz, 2005) sostienen:

Las diferentes manifestaciones de actividad del sistema nervioso autónomo estarían a la base de las conductas motoras apropiadas para las distintas emociones, tales como miedo, ira o aversión. Tales emociones estarían directamente relacionadas con la adaptación del organismo, y por lo tanto es consecuente que tengan un patrón de actividad autonómica específica, no así otras emociones tales como felicidad o desprecio. (p.8)

De esta manera demostramos que la relación instinto-emoción es real y que afirmar la existencia de emociones “básicas” puede ser viable.

Por la función:

Función adaptativa.

Las exigencias ambientales activan mecanismos internos de ajuste, las emociones son unas de estas manifestaciones. Choliz (2005) explica:

Quizá una de las funciones más importantes de la emoción sea la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandó la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. (p.4)

A su vez Plutchik (Citado por Choliz, 2005) plantea ocho funciones principales de las emociones, relacionando el Lenguaje subjetivo con el Lenguaje funcional. La relación emoción-función se refleja en el siguiente cuadro:

Lenguaje subjetivo	Lenguaje funcional
Miedo.	Protección.
Ira.	Destrucción.
Alegría.	Reproducción.
Tristeza.	Reintegración.
Confianza.	Afiliación.
Asco.	Rechazo.
Anticipación.	Exploración.
Sorpresa.	Exploración.

Fuente: PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN: EL PROCESO EMOCIONAL.” De Chóliz, M, 2005, Universidad de Valencia. (p.4)

Podemos así concluir que, la presencia de situaciones ambientales específicas desencadenará emociones equivalentes, cuyo objetivo es dar pie a conductas adaptativas.

Función social

Cierto tipo de expresión emocional nos ayuda a intuir determinadas conductas en los demás, así pues se convierte en referente de cómo se encaminan las relaciones

interpersonales. Izard (Citado por Choliz, 2005) manifiesta algunos de los usos sociales de las emociones:

(...) facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira pueden generar repuestas de evitación o de confrontación. (p.5)

Otro tipo de funciones como la inhibición emocional son tratadas por autores como Pennebaker (Citado por Choliz, 2005) mismo menciona:

La propia represión de las emociones también tiene una evidente función social. En un principio se trata de un proceso claramente adaptativo, por cuanto que es socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales que podrían alterar las relaciones sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social. (pp.5-6)

Obviamente la represión emocional no es aplicable en la totalidad de las interacciones sociales. La expresión de las emociones con asertividad favorecen la óptima interacción social, consecuentemente a las redes de apoyo para evitar situaciones desagradables.

Función motivacional

Una actividad cualquiera que sea, requiere una notable carga afectiva para ser realizada. Choliz (2005) nos aclara este punto: “La emoción energiza la conducta motivada. Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa” (p.6). Es sencillo inferir que emociones como la Ira pueden ser motivadoras de ciertos mecanismos defensivos; así también otras emociones positivas como la alegría, que inducen a la distensión y bienestar integral.

La relación conducta-emoción sin embargo es aún más profunda de lo que se aprecia a simple vista, Choliz (2005) argumenta:

La relación entre motivación y emoción no se limita al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. (p.6)

Así pues, tanto conductas motivadas como emociones dependerán las unas de las otras, observándose un condicionamiento.

Medio ambiente y emocionalidad

Para entender la manera en la que el ambiente es determinante en la formación de las emociones, es necesario partir desde un análisis del sistema familiar. En la actualidad son diversos los factores relacionados a la disfuncionalidad en este sentido; Moreno (Citado por Blanco, 2015) subraya: “en las últimas décadas, el aumento de casos de divorcios, de desempleo y otros factores negativos, han alterado la estructura básica para el bienestar de los niños y niñas” (p.10). La diversidad de estructuras familiares crea circunstancias únicas que exigen un trato especial que solo es efectivo si se aborda desde la perspectiva familiar propiamente dicha, así lo explica Aguado (Citado por Blanco, 2015):

Con ello, surgen nuevas necesidades ante las que, principalmente, la escuela debe responder garantizando un clima educativo equilibrado. Sin embargo, a pesar de la gran diversidad de tipos familiares que se pueden encontrar, lo importante para el desarrollo y el bienestar psicológico de los niños y niñas es la calidad de vida familiar. De hecho, las nuevas estructuras familiares pueden ser más complejas, pero no tienen por qué ser problemáticas. (pp.10-11)

El protagonismo de la familia como ente formador de los individuos es innegable, considerándose como la primera fuente de aprendizaje, ya que otros sistemas sociales contribuirán durante toda la vida influenciando socialmente y culturalmente a cada persona, positivamente o negativamente.

Vínculo afectivo

Para el ser humano (como ente social) la interacción social es una necesidad para su desarrollo y crecimiento personal, por ello no es de extrañar que sus manifestaciones más tempranas determinen el comportamiento de los individuos. Urizar (2012) en su trabajo sobre el vínculo y sus trastornos hace una oportuna distinción entre el vínculo y el denominado apego, definiendo al vínculo: “lazo afectivo que emerge entre dos personas y que genera un marco de confianza en el otro y en la vida, en un contexto de comunicación y de desarrollo” (p.1). Mientras que el apego es: “un mecanismo pre programado que activa todo una gama de comportamientos posibilitando la vinculación bebé-madre con el objetivo biológico de proveer de la proximidad, protección y seguridad del cuidador y que permitirá la exploración de lo desconocido” (p.1). Por lo tanto, de esta construcción particular dependerá la manera en la que una persona interactúa en determinado contexto socio-cultural.

El vínculo afectivo en definitiva provee de un sentimiento irremplazable y necesario de seguridad. Bowlby (Citado por Urizar, 2012), quien es reconocido como el precursor de la teoría del apego, afirma:

Todos los estudios interdisciplinarios disponibles indicaban que el bienestar psicológico depende fundamentalmente del sentimiento de ‘sentirse seguro’ en las relaciones de apego y esto ocurre en cualquier cultura.

La calidad y las vicisitudes de las relaciones tempranas son determinantes en el desarrollo de la personalidad y de la salud mental. (p.2)

En conclusión, el apego precede al vínculo y, el vínculo en sí cimenta la estructura que el individuo usará para entender el mundo y relacionarse.

Factores concomitantes

La formación de emociones, al igual que otros aspectos que conforman los niveles de funcionamiento humano, depende de la presencia o no de ciertas circunstancias vitales y medio ambientales, cuya significancia puede ser tanto positiva como negativa para el individuo. Algunos de esos factores son:

Factores de riesgo:

Factores familiares

El sistema familiar es fundamental en la formación de las emociones en sus miembros, presentando singularidades relacionadas con la funcionalidad o disfuncionalidad de los holones familiares. En cuanto al constante cambio que experimenta la familia, Vargas (2014) propone:

La estructura familiar está sometida a un proceso dinámico que cambia según la etapa del ciclo vital en que se encuentre o por la influencia de los llamados acontecimientos vitales estresantes (...) Las fases del ciclo de vida familiar suponen nuevos y diferentes roles, que de no asumirse, pueden generar conflictos y con el tiempo, complicarse con problemas de salud mental o trastornos mentales. (p.57)

Sin embargo, no podemos decir que ciertas estructuras familiares sean en sí determinantes para los comportamientos de sus miembros, pues existen varias circunstancias que pueden favorecer o desfavorecer el desarrollo emocional individual. Vargas (2014)

aclara: “(...) la dinámica familiar estaría matizada por los factores demográficos y los recursos existentes más que por la estructura familia (...)” (p.57). Así pues, son situaciones particulares las que cada individuo vive como perjudiciales, una de las más comunes es el divorcio o separación:

Como tal, puede repercutir en la salud mental y física de todos sus miembros, y especialmente en el bienestar de los hijos (...) diferentes autores, han señalado los siguientes efectos emocionales: sentimientos de abandono y rechazo, culpabilidad por la separación de los padres; miedo no resuelto e inseguridad; baja autoestima; ansiedad y depresión, ansiedad por separación e inadaptación personal, familiar, escolar y social. (Vargas 2014, p.57)

Por lo tanto, son las vivencias desestabilizadoras o traumáticas dentro de la familia y no la estructura de ésta las que perjudican el normal desarrollo emocional.

Factores sociales

Pertenecer a estratos económicos bajos es perjudicial en razón de los prejuicios socio-culturales, afectando en algún grado las manifestaciones emocionales. Cortés, Linares y Rozas (Citados por Oros y Vargas, 2012) concuerdan: “Las familias en vulnerabilidad social por pobreza están expuestas a una peligrosa combinación de estresores (...) el desempleo, las redes sociales restringidas, el hacinamiento, la exclusión, la deprivación cultural, los bajos ingresos, las viviendas precarias, el saberse pobre (...)” (p.71). Factores que traen consecuencias desfavorables. Al respecto, Rozas (Citado por Oros y Vargas, 2012) añade: “Dicha realidad, impide muchas veces que los niños reciban una afectividad saludable y la estimulación psicomotriz necesaria, favoreciendo el riesgo de presentar problemas de aprendizaje, emocionales y conductuales, tanto a nivel familiar como escolar” (p.71).

Las situaciones asociadas a la pobreza como el difícil acceso a la escolaridad y salud; perpetúan estas realidades.

Factores medio ambientales

Existen ambientes más y menos favorables para el desarrollo emocional de cada persona. Las situaciones propias de la vida urbana principalmente pueden afectar a la salud integral de los individuos. Janke (2010) en su trabajo sobre los riesgos de la salud en las zonas urbanas, señala: “Dada la presión que supone vivir en las ciudades, no es sorprendente que la vida urbana contribuya al aumento de los trastornos mentales y las angustias” (p.28); así mismo afirma:

Entre los factores de riesgo cabe mencionar la ruptura matrimonial, la pobreza, la exposición a eventos estresantes, el estrés a largo plazo y la falta de apoyo social (...)

La vida moderna en las ciudades causa graves estragos en la salud por las condiciones insalubres y a menudo peligrosas en las que millones de personas están obligadas a vivir; por la elección de estilos de vida a que incita; y por las tensiones y el estrés que impone. (Janke 2010 p.28)

Además, es importante anotar otras circunstancias como los conflictos armados y desastres naturales que afectan a las personas, fenómenos que mayormente perjudican a los grupos sociales vulnerables.

Factores de protección:

Factores familiares

La dinámica familiar es condicionante de la emocionalidad en las personas. García y Henao (2009) en su artículo sobre Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y

niñas, hablan sobre el tipo de interacción más saludable, los denominados Padres equilibrados:

Este es un estilo controlador pero flexible, en el que los padres y madres implicados realizan muchas demandas razonables a sus hijos e hijas. Tienen cuidado en proporcionar fundamentos para obedecer los límites que establecen y se aseguran de que sus hijos e hijas sigan estos lineamientos. Son mucho más aceptadores y sensibles a los puntos de vista de sus hijos e hijas (...) y a menudo buscan la participación de sus hijos e hijas en la toma de decisiones familiares. (p.788)

Si la experiencia del infante en el núcleo familiar es adecuada, la regulación emocional no sufrirá alteraciones. Al respecto, García y Henao (2009) mencionan:

Las diversas situaciones vividas por los niños y niñas posibilitan el desarrollo de competencias que les permiten regular las emociones generadas por éstas; a medida que el niño o niña madura va adquiriendo la habilidad de hacer frente a las exigencias sociales, lo que se vincula no sólo a la capacidad de limitar manifestaciones comportamentales y emotivas diversas, sino además a la posibilidad de establecer otra serie de asociaciones cognitivas nuevas. (p.791)

Factores sociales.

La sociedad en su conjunto es un ente formador. Operario, Tschann, Flores, y Bridges (Citados por Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015) concuerdan: “La calidad del apoyo social ofrecido por la familia, el profesorado y las amistades afecta fuertemente al desarrollo integral del niño, es decir, los factores contextuales están asociados al bienestar psicosocial” (p.24). “Algunos estudios afirman que las capacidades emocionales contribuyen a la adquisición de las habilidades sociales, aumentando tanto la calidad de las relaciones como la disponibilidad del apoyo social” (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015 p.24). Por lo que podemos

afirmar que, los individuos con un apropiado sistema de apoyo social tienen mayor posibilidad de desarrollarse óptimamente y replicar sus características.

Factores medio ambientales.

Gesell (Citado por Briolotti, 2014), en lo concerniente a los factores medio-ambientales, plantea: “(...) si bien jamás podría crear nuevas potencialidades o destruir las ya existentes, tenía la capacidad de incidir significativamente en el ritmo del desarrollo, acelerándolo o retrasándolo” (p.12). Debido a esto, el autor proponía el equilibrio genético y ambiental:

Esta conjunción debía promover un desarrollo óptimo, para lo cual era preciso que entre las capacidades del niño y las oportunidades ofrecidas por el ambiente hubiera una compatibilidad tal que permitiese al individuo ejercer su potencialidad de crecimiento, alcanzando de ese modo el máximo de madurez posible (Gesell citado por Briolotti, 2014, p.12).

Pudiendo anotar que las circunstancias ambientales óptimas promueven el desarrollo de las capacidades de cada sujeto en interrelación con la esfera emocional.

Efectos del inadecuado control emocional.

Sobre la regulación emocional, debemos partir de la definición de Gross (Citado por Hervás, 2011): “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos y sobre cómo las experimentamos y las expresamos” (p.349). Un control emocional deficitario provoca exposición prolongada a estados de disforia; y, por lo tanto, es parte de varios cuadros clínicos.

Siendo tan amplia la afectación que produce un inadecuado control emocional, es importante señalar las principales causas de este déficit regulatorio:

1. “Déficit de regulación por ausencia de activación (...) una persona no activa estrategias de regulación a pesar de experimentar intensos estados de disforia” (Hervás, 2011, p.349).
2. “Déficit de regulación por empleo de estrategias disfuncionales de regulación emocional (...) una estrategia puede ser eficaz para regular emociones en una situación, pero no en otra” (Hervás, 2011, pp.349-350).
3. “Déficit de regulación por empleo de estrategias disfuncionales de regulación emocional (...) la alteración de la regulación puede no ser un problema de activación o de eficacia, sino que a veces los intentos de regulación, en sí mismos son el problema” (Hervás, 2011, p.350).

Bajo grado de diferenciación.

Bowen (Citado por Juca, 2015) precursor del término, define la diferenciación como: “la capacidad del individuo de independizarse emocionalmente de su sistema familiar de origen” (p.13). La importancia de esta independencia se corrobora en los estudios de Boszormenyi-Nagy y Bowen (Citados por Juca, 2015), éstos convergen en tanto que:

(...) destacan a la familia como un sistema emocional en donde se dan las transmisiones relacionales de generación en generación imperceptiblemente, se considera a la familia una unidad ligada de tal manera que el funcionamiento del uno influye en el otro y de la misma suerte el funcionamiento del pasado influye en el actual (p.14).

Esta transmisión transgeneracional incluye tanto cosas positivas como negativas es esta la relevancia del proceso de diferenciación, cuando es bajo; los miembros se fusionan, como señala Bowen (Citado por Juca, 2015) en su escala:

(...) las personas fusionadas no tienen la capacidad de separar las emociones de los pensamientos; además considera que las personas que se encuentran en los niveles inferiores de la escala son más vulnerables al estrés, viven en un mundo controlado por las emociones, dependen de la aprobación de los demás (...) gastan toda su energía en mantener el sistema relacional, quieren ser aceptadas y amadas (...) En este grupo están las personas dependientes de sus padres; y son precisamente de los padres donde obtienen la fuerza para vivir, aquí logran el alivio y la satisfacción (pp.29-30).

Es de esta manera el grado de diferenciación es un indicador fiable del grado de madurez emocional de los sujetos, y como tal nos puede permitir inferir como este se relacionara en los distintos aspectos de su día a día.

ASERTIVIDAD

Definición.

Nos es necesario partir desde la etimología: “Los orígenes de la palabra <<asertividad>> se encuentran en el latín asserere o assertum, que significa <<afirmar>> o <<defender>>” (Robredo citado por Gaeta y Galvanovskis, 2009, p.404). “Es con base en esta concepción que el término adquiere un significado de afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación segura y eficiente” (Rodríguez y Serral citado por Gaeta y Galvanovskis, 2009, p.404).

Diversos aportes han consolidado este término como propio de la psicología: “En el enfoque cognitivo, el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás” (Gaeta y Galvanovskis, 2009, p.404). Aparte del enfoque cognitivo, Gaeta y Galvanovskis (2009) plantean: “el enfoque humanista de la asertividad se centra desde sus inicios (los años setenta) en concebir la variable como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano” (p.405). Es entonces la asertividad una manera de ver el mundo con madurez emocional y una forma de relacionarse óptimamente.

Actitud Asertiva

La práctica asertiva se puede entender en función de las conductas de las personas. Centeno (2015) las caracteriza como: “(...) aquellas conductas donde implica la expresión directa sin presenciar ansiedad de los sentimientos, pensamientos, necesidades, limitaciones, hacer, recibir, o rechazar peticiones manejando críticas sin ofender, perturbar o violar los derechos de los demás, promoviendo el respeto propio” (p.12). Esto, direccionado de una manera correcta será provechoso en la interacción social.

La conducta asertiva no siempre tiene como resultado la ausencia de conflicto, pues es natural presenciar entre las partes situaciones de desconformidad, pues si tan solo una de ellas actúa asertivamente es difícil llegar a un consenso, sin embargo, en el transcurso de la interacción, la otra persona puede tomar conciencia de su conducta. (Centeno, 2015, p.13)

En definitiva, la actitud asertiva tiene el potencial de contribuir a una comunicación óptima en las interacciones sociales y transformar nuestra perspectiva del mundo y la de quienes nos rodean.

Medio ambiente y asertividad

La asertividad es relevante para el crecimiento personal del individuo, de ahí la importancia de aprender a ser asertivos. Castanyer (Citado por, Villagran, 2014) plantea:

(...) asertividad representa un camino hacia la autoestima y la capacidad de relacionarse con los demás de igual a igual, la persona que posee una autoestima alta podrá relacionarse con los demás, reconoce a los que son mejores sin sentirse inferior o superior a otro. (p.32)

Esta habilidad contribuirá al desarrollo óptimo del ser humano en los diferentes contextos sociales logrando excelentes respuestas en las diversas competencias y logros académicos, laborales y otros. Elízando (Citado por, Villagran, 2014) habla del contexto educativo: “las consecuencias positivas de la conducta asertiva se convierten en elementos básicos, para desarrollar capacidades, observar con más facilidad las ocasiones en que se comunica incorrectamente y determinar qué hacer para corregirlo” (p.32).

Es importante mantener una actitud asertiva como indicador de superación personal. Villagran (2014) aclara: “Existen ocasiones en que es imposible producir un cambio en el entorno, entonces el comportamiento asertivo se dirige a la emoción y no al problema, la expresión del sentimiento de insatisfacción o de ira es beneficiosa para la autoestima” (p.32).

Diferencia entre asertividad, pasividad y agresividad

Siendo la asertividad una postura firme pero empática, suele darse espacio a confusiones entre este término y otros dos: la agresividad y pasividad. Olivari y Pezzia (2018) manifiestan:

El comportamiento agresivo es el que busca la expansión del dominio que controla el individuo. Tal expansión puede incluir espacios físicos, así como áreas de función que

una persona desempeña en un lugar o en una situación (trabajo, rol), así como la obtención de estatus. (p.52)

De esta forma, mientras la postura agresiva busca dominar con rigidez las circunstancias ambientales; la asertiva: “(...) permite el mantenimiento y restablecimiento de los espacios físicos/emocionales mediante, los cuales el sujeto es capaz de controlar el inicio del conflicto” (Olivari y Pezzia, 2018, p.52).

Y, en lo que corresponde al concepto Pasividad, podemos decir que las personas pasivas por sus propias características se manifiestan inactivas y/o receptivas; no actúan por ser reprimidas e introvertidas, careciendo obviamente de asertividad.

En síntesis: la conducta agresiva es la expresión del individuo no asertivo que busca el control de forma autocrática en circunstancias vitales; la conducta pasiva evita exponer puntos de vista ante los demás, optando por el silencio o el sometimiento en contra de la voluntad de la persona; mientras que el comportamiento asertivo se caracteriza por ser flexible y adaptativo a las diversas situaciones o circunstancias sociales.

Asertividad y madurez emocional

La asertividad es una herramienta que contribuye a las óptimas relaciones humanas, de la mano con la empatía y otros atributos de la madurez emocional. Reforzado lo anotado con los componentes: Autonomía, Identidad y Orientación al trabajo, características planteadas por Morales, Rivas y Seva (Citados por Urgilez, 2019):

1. Autonomía: “Ausencia de una dependencia excesiva (...) Sentido de control sobre la propia vida (...) la iniciativa, que hace referencia a la predisposición de la persona para iniciar alguna acción, esto fomenta la confianza y facilita el accionar” (Urgilez, 2019, p.14).

2. Identidad: “Aumento de la claridad del autoconcepto (...) Conocimiento de los objetivos de la propia vida (...) Internalización de valores (...) Autoestima” (Urgilez, 2019, p.15).
3. Orientación al trabajo: “Se define como la capacidad para disfrutar las actividades laborales, académicas y en la finalización exitosa de tareas.” (Urgilez, 2019, p.15).

Alto grado de diferenciación

Las características que constituyen a la asertividad son análogas a las atribuidas a un nivel de diferenciación alto. Sobre los individuos altamente diferenciados, Bowen (Citado por Juca, 2015) dice:

(...) las personas de este nivel organizan y se dirigen desde sus puntos de vista, son capaces de tener sus propias ideas y defenderlas, pueden razonar sobre viejas y nuevas creencias y decidir por la más acertada; tienen convicción en sus opiniones y flexibilidad ante las opiniones de los demás; respetan el self y la identidad de los demás sin juzgar. (p.31)

Los criterios plantados por Bowen determinan características de diferenciación en alto grado inherentes a la madurez emocional y, por consiguiente, se constituyen en elementos necesarios para la práctica de la asertividad.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Tipo de investigación:

Estudio cuantitativo

Tipo de investigación caracterizada por la obtención de datos numéricos y concerniente medición. En este enfoque: “se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.4). El presente estudio, a través de tests psicométricos, recolectará datos para el respectivo análisis estadístico.

De campo

“Son estudios efectuados en una situación “realista” en la que una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permite la situación” (Kerlinger y Lee, Citados por Hernández, et al., 2010, p.146).

Diseño de investigación:

Transversal

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández, et al., 2010, p.151). El estudio se desarrollará en el período abril - septiembre del 2020.

No experimental

“Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables (...) no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández, et al., 2010, p.151).

Nivel de investigación:

Descriptiva

El alcance descriptivo:

(...) consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan (...) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, et al., 2010, p.80)

El estudio a desarrollar (descriptivo) busca describir el fenómeno de la *emocionalidad* y la *asertividad* (variables) en la población de estudio.

Población

Adultos que conforman el cuerpo docente de la “Unidad Educativa Juan de Velasco” de Riobamba, provincia de Chimborazo.

Muestra

Intencional no probabilística: “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.” (Hernández, et al., 2010, p.176). En la investigación a realizar

participarán los docentes de la Unidad Educativa mencionada, tomado en cuenta criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión.

1. Docentes de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” que acepten participar en la investigación.
2. Docentes de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” que acepten el Consentimiento informado.

Criterio de exclusión.

1. Docentes de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” que se encuentren en situación de vulnerabilidad: Embarazo o discapacidad.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Reactivos psicológicos cuantitativos.

Instrumentos

1. Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS-24. Autores: Fernández, Extremera y Ramos, 2004.
2. Test de asertividad de Rathus. Autores: Comanche, Días y Vallejo, 1995.

Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS-24

Angulo y Albarracín (2018) describen:

En particular, dentro de los modelos de Goleman (modelo de habilidad) se destaca el propuesto por Salovey & Mayer (1990), fundamentado en el procesamiento de la información para comprender y regular las emociones. A partir de este, Salovey,

Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995) diseñaron un instrumento para evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida, más conocido como Trait Meta-Mood Scale (TMMS), conformado por 48 ítems agrupados en tres dimensiones: atención a las emociones ($\alpha=.86$), claridad emocional ($\alpha=.87$) y reparación emocional ($\alpha=.82$). Posteriormente, los investigadores españoles Fernández, Extremera y Ramos (2004) obtuvieron una versión reducida de la TMMS, conformada por 24 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos que al igual que la original evalúa las dimensiones: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. La consistencia interna informada por los autores para cada una de las dimensiones fue: atención ($\alpha=.90$), claridad ($\alpha=.90$) y reparación ($\alpha=.86$), consistencia interna (α de Cronbach), presentando así mismo una adecuada fiabilidad test-retest. (p.63)

Test de asertividad de Rathus

Comeche, Díaz y Vallejo (Citados por León y Vargas, 2008) desarrollaron la adaptación hispana de este instrumento, especifican: “Esta, al igual que la versión original, contiene 30 afirmaciones. De ellas, 16 fueron elaboradas en sentido desfavorable y 12 en sentido favorable con respecto al nivel de destreza asertiva de la persona” (p.189).

El instrumento está diseñado para ser autoadministrado, de tal forma que los sujetos evalúan cada afirmación de acuerdo con una escala de seis anclajes, la cual va de -3 (muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo) a +3 (muy característico de mí, extremadamente descriptivo). (León y Vargas, 2008, p.189)

Técnicas para el procedimiento y análisis de resultados.

Para el procesamiento y análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva; los datos de cada caso se ingresaron en el programa SPSS versión 21 y el programa Microsoft Excel. Además, para determinar la correlación de las variables se procedió a realizar la prueba de Chi – cuadrado.

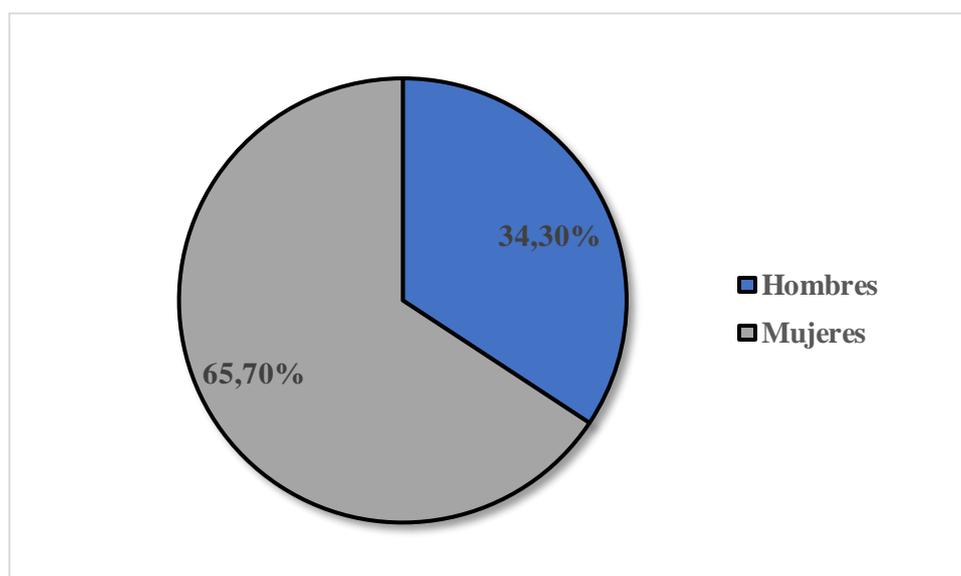
CAPITULO IV

RESULTADOS

Tabla 1. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	18	34,3%
Mujeres	39	65,7%
Total	57	100%

Fuente: "Formulario en línea."
Elaborado por: Defranc Dennis.



Fuente: "Formulario en línea."
Elaborado por: Defranc Dennis.

Figura 1. Sexo

Análisis

De la población sometida a estudio (hombres y mujeres): 57 docentes 100% (Total); 39 (65,70%) son mujeres; y, 18 (34,30%) son hombres.

Interpretación

De los docentes de la UE Juan de Velasco, 57 participantes (Total); la mayoría son mujeres, alcanzando aproximadamente las dos terceras partes del total, situación que implica una importante diferencia de género, sin embargo no se considera un factor que puede afectar los resultados del test de asertividad y emocionalidad aplicados.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Tabla 2. Inteligencia emocional. Atención

Nivel	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		f	%
	f	%	f	%		
Debe mejorar su atención: presta poca atención	5	8,77%	12	21,05%	17	29,82%
Adecuada atención	7	12,28%	22	38,59%	29	50,87%
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	8	14,03%	3	5,26%	5	19,29 %
Total	20	35,08%	37	64,92%	57	100%

Fuente: "Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)"

Elaborado por: Defranc Dennis.

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos de la aplicación del test TMMS-24 a 57 docentes (Total) de la Unidad Educativa Juan de Velasco, 20 hombres 34,3% y 37 mujeres 65,7%, arrojan los siguientes valores: En relación a la inteligencia emocional respecto de la *subescala atención*: en el nivel "presta poca atención" 5 docentes hombres 8,77% y 12 docentes mujeres 21,05%; en el nivel "adecuada atención" 7 docentes hombres 12,28% y 22 mujeres 38,59%; en el nivel "presta demasiada atención" 8 hombres 14,03% y 3 mujeres 5,26%. Los resultados generales indican una *atención adecuada* en el 50,97% de los casos analizados, el 29,82% se encuentra en el nivel *presta poca atención* y el 19,29% se ubica en el nivel *presta demasiada atención*.

Del análisis de los resultados obtenidos, con la aplicación del test, se ha podido establecer que la *atención adecuada* se manifiesta de mejor manera en las mujeres, sin embargo, por el número de casos de hombres en comparación con el de las mujeres, esta diferencia no se presenta de forma concluyente, caso similar sucede en el aspecto relacionado al nivel de actitud de prestar poca atención. Por el contrario, se establece que, para el nivel *presta demasiada atención* el porcentaje obtenido en los hombres es alto tomando en cuenta el número de casos por sexo.

Se encontró que el nivel de atención es el adecuado en la mitad de los casos de los docentes a los que se les aplicó el test TMMS-24, Observándose un importante porcentaje de docentes que ese encuentra en nivel *presta demasiada atención*.

Tabla 3. Inteligencia emocional. Claridad.

Nivel	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		f	%
	f	%	f	%		
Debe mejorar su claridad	5	8,77%	4	7,02%	9	15,79%
Adecuada claridad	10	17,54%	23	40,36%	33	57,90%
Excelente Claridad	5	8,77%	10	17,54%	15	26,31%
Total	20	35,08%	37	64,92%	57	100%

Fuente: "Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)"
Elaborado por: Defranc Dennis.

Análisis e interpretación

Los resultados obtenidos de la aplicación del Test de inteligencia TMMS-24, vinculado a la claridad en la inteligencia emocional (subescala), aplicado a 57 docentes (100%) de la Unidad Educativa Juan de Velasco, 20 hombres 34,3% y 37 mujeres 65,7%,

presentan los siguientes porcentajes: 5 docentes hombres 8,77% y 4 docentes mujeres 7,02% *deben mejorar su claridad*; 10 docentes hombres 17,54% y 23 docentes mujeres 40,36% tienen una *adecuada claridad*; mientras que 5 docentes hombres 8,77% y 10 docentes mujeres 17,54% alcanzan una *excelente claridad*. Con los resultados obtenidos de la aplicación del Test, se observa que 9 docentes 15,79% *deben mejorar su claridad*; 33 docentes 57,90% tiene una *adecuada claridad* y 15 docentes 26,31% alcanzan una *excelente claridad*.

Del análisis, con los resultados obtenidos de la aplicación del Test TMMS-24 (IE), en la *Subescala claridad* se ha encontrado que la mayoría de docentes hombres y mujeres se ubican en el porcentaje que indica una *adecuada claridad*; a pesar de que el número de casos es mayor en las docentes mujeres, se puede colegir que los porcentajes son equilibrados para el indicador de *excelente claridad*, sin embargo, en el nivel en el que se asegura que se debe mejorar la claridad, el porcentaje en los docentes hombres es superior al de las docentes mujeres. En términos generales, se puede afirmar que más de la mitad de los docentes alcanzan el nivel *adecuada claridad*; además, un número importante de los docentes a los que se les aplicó el Test logra el nivel *excelente claridad*, siendo menor pero no menos importante para los que se encuentran en un nivel en el que *deben mejorar su claridad*.

Tabla 4. Inteligencia emocional, Reparación

Nivel	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino			
	f	%	F	%	f	%
Debe mejorar su reparación	3	5,26%	4	7,01%	7	12,27%
Adecuada reparación	8	14,03%	23	40,35%	31	54,39%
Excelente reparación	9	15,79%	10	17,54%	19	33,33%
Total	20	35,08%	37	64,92%	57	100%

Fuente: “Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)”

Elaborado por: Defranc Dennis.

Análisis e interpretación

Los resultados de la aplicación del Test TMMS-24 (IE) vinculado a la *Subescala reparación* aplicado a 57 docentes de la Unidad Educativa Juan de Velasco, 20 hombres 34,3% y 37 mujeres 65,7%, presentan los siguientes porcentajes: 3 docentes hombres 5,26% y 4 docentes mujeres 7,01% *deben mejorar* su capacidad de reparación, 8 docentes hombres 14,03% y 23 docentes mujeres 40,35%, del total de casos estudiados, se relacionan con el nivel *adecuada reparación*; 9 docentes hombres 15,79% y 10 docentes mujeres 17,54% alcanzan el nivel *excelente reparación*. De forma general, se encontró que 7 docentes 12,27% *deben mejorar su reparación*. El 54,39% posee un nivel de *reparación adecuada*, y 19 docentes 33,33% alcanzan el nivel *excelente reparación*.

Del análisis realizado, con la aplicación del Test TMMS-24 (IE), se puede observar que la *Subescala reparación* está mayormente presente en las mujeres, en razón de los porcentajes obtenidos en la investigación, implicando la regulación de los estados emocionales de forma adecuada, en el nivel *reparación excelente*.

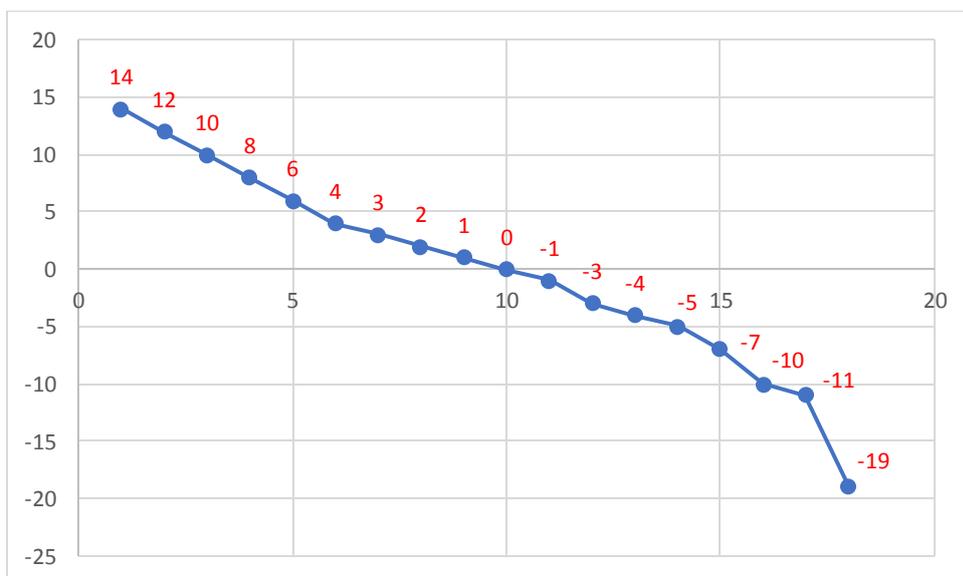


Figura 2. Resultados test de Rathus.

Fuente: "Test de Asertividad, Rathus."
Elaborado por: Defranc Dennis.

Con la aplicación del Test de Rathus a los docentes de La UE Juan de Velasco (muestra) se obtuvo las siguientes puntuaciones: *Asertividad Confrontativa* (-15 a 15 puntos) en 55 participantes; *Inasertividad* (-16 a -30 puntos) en 2 casos. Las puntuaciones individuales fueron: 3 casos alcanzaron 14 puntos; 16 casos 12 puntos; 2 casos 10 puntos; 5 casos 8 puntos; 3 casos 6 puntos; 7 casos 4 puntos; 1 caso 3 puntos; 5 casos 2 puntos; 1 caso 1 punto; 2 casos cero puntos. En puntaje negativo se encontró: 1 casos -1 punto; 1 caso -3 puntos; 2 casos -4 puntos; 2 casos -5 puntos; 2 casos -7 puntos; 6 casos -7 puntos; 1 caso -10 puntos; 1 caso -11 puntos; y, 2 casos -19 puntos. Como se puede observar en la figura 2 de Resultados del Test de Rathus.

Interpretación

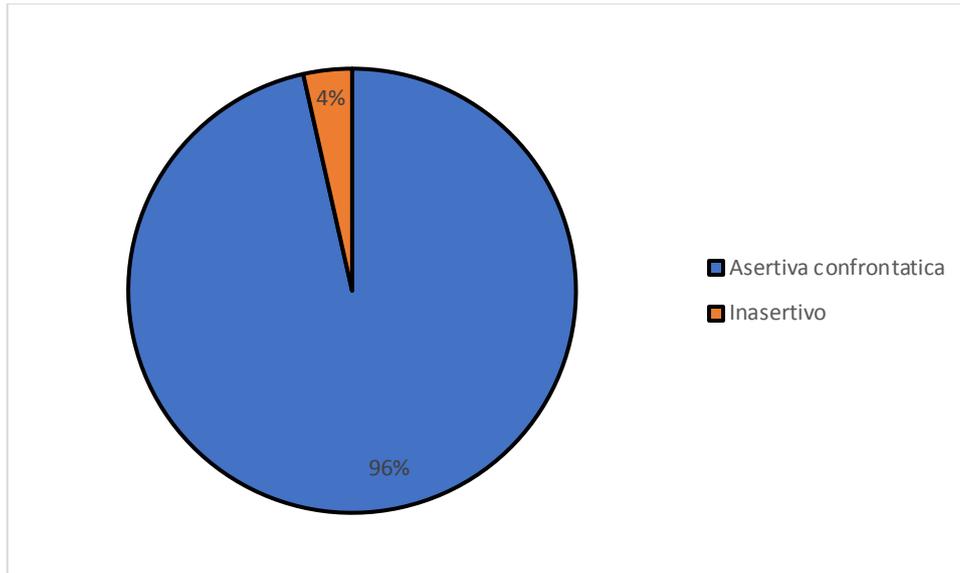
De acuerdo a la tabla de referencia de puntuación para determinar las categorías, considerando los datos globales obtenidos de *asertividad* (Ver Anexo del Test de Rathus), se establece que: 55 (96,49%) de los 57 (100%) participantes en la investigación, se encuentran en el rango -15 a 15, ubicándose en la categoría *Asertividad Confrontativa* y 2 (3,51%) mujeres, en el rango -16 a -30, ubicándose en la categoría de *Inasertivo*. No se reportaron datos para las otras categorías; visualizar en la tabla 6.

Tabla 5. Resultados de la interpretación general del test de Rathus.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Asertiva confrontativa	55	96,49%
Inasertivo	2	3,51%
Total	57	100%

Fuente: "Test de Asertividad, Rathus."

Elaborado por: Defranc Dennis.



Fuente: "Test de Asertividad, Rathus."
Elaborado por: Defranc Dennis.

Figura 3. Resultados de la interpretación general del test de Rathus.

Prueba de chi-cuadrado

Asertividad - Inteligencia Emocional Atención.

Tabla 6. Asertividad

	N observado	N esperada	Residuo
Asertividad confrontativa	55	28,5	26,5
Inasertivo	2	28,5	-26,5
Total	57		

Tabla 7. Inteligencia emocional. Atención

	N Observado	N Esperada	Residuo
Debe mejorar su atención: presta poca atención	17	19,0	-2,0
Adecuada atención	29	19,0	10,0
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	11	19,0	-8,0
Total	57		

Tabla 8. Estadísticos de prueba.

	Asertividad	Inteligencia emocional. Atención
Chi-cuadrado	49,281 ^a	8,842 ^b
gl	1	2
Sig. asintótica	,000	,012

Considerando 1 grado de libertad para la variable de asertividad y 2 grados de libertad para la Variable de Inteligencia Emocional relacionada a la Atención, se ha obtenido un *Chi cuadrado* de 49,281 para la primera variable y 8,842 para la segunda variable, por lo que se establece un valor P para la primera Variable de 0,000 y para la segunda variable de 0,012, siendo inferiores a un valor P de 0,05.

Tabla 9. Asertividad – Inteligencia emocional Claridad. Frecuencias.**Asertividad**

Asertividad confrontativa	55	28,5	26,5
Inasertivo	2	28,5	-26,5
Total	57		

Tabla 10. Inteligencia emocional. Claridad.

	N	N	Residuo
	Observado	Esperada	
Debe mejorar su claridad	9	19,0	-10,0
Adecuada claridad	33	19,0	14,0
Excelente Claridad	15	19,0	-4,0
Total	57		

Tabla 11. Estadísticos de prueba

	Asertivida	Inteligencia emocional.	Claridad.
	d		
Chi-cuadrado	49,281 ^a		16,421 ^b
gl	1		2
Sig. asintótica	,000		,000

Considerando 1 grado de libertad para la variable de asertividad y 2 grados de libertad para la variable de IE relacionada a la Claridad, se ha calculado un valor de *Chi cuadrado* de 49,281 para la primera variable y un valor de 16,421 para la segunda variable, obteniéndose un valor P para las dos variables de 0,000. Estableciéndose que existe una correlación significativa entre las dos variables propuestas.

Tabla 12. Asertividad – Inteligencia Emocional Reparación. Frecuencias.**Asertividad**

	N	N	Residuo
	observado	esperada	
Asertividad confrontativa	55	28,5	26,5
Inasertivo	2	28,5	-26,5
Total	57		

Tabla 13. Inteligencia emocional, Reparación

	N observado	N esperada	Residuo
Debe mejorar su reparación	7	19,0	-12,0
Adecuada reparación	31	19,0	12,0
Excelente reparación	19	19,0	,0
Total	57		

Tabla 14. Estadísticos de prueba

	Asertividad	Inteligencia emocional, Reparación
Chi-cuadrado	49,281 ^a	15,158 ^b
gl	1	2
Sig. asintótica	,000	,001

Con 1 grado de libertad para la variable de asertividad y 2 grados de libertad para la variable de IE relacionada a la Reparación, se ha establecido un *Chi cuadrado* de 49,281 para la primera variable y 15,158 para la segunda variable, encontrándose un valor P de 0,000 para la primera variable y de 0,001 en la segunda variable, valores inferiores a 0,05. Por lo tanto, la prueba de *Chi cuadrado* indica una correlación significativa entre las dos variables.

DISCUSIÓN

Santos (2017) en su investigación “Inteligencia emocional y comunicación asertiva en docentes del curso de práctica clínica de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2017”, obtuvo los siguientes resultados: “En el análisis estadístico, el 70.6% de docentes se encuentra en el nivel de inteligencia emocional promedio” (p.12). Estas puntuaciones a comparación de las obtenidas en el presente trabajo, no significan una diferencia de consideración, pues: más del 50% de los docentes participantes en la investigación, obtuvieron puntajes medios, mientras que un porcentaje significativo (más de una cuarta parte del grupo de estudio) obtuvieron puntajes altos en las *subescalas* que conforman inteligencia emocional. Esto responde a circunstancias medio ambientales y culturales, que muestran grandes similitudes entre nuestro país y el país vecino (Perú). Fuera del contexto educativo, se esperan puntuaciones altas de inteligencia emocional en cualquier profesional, así como en el personal que trabaja directamente con el público. Cabrera (2014) en su investigación: “RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASERTIVIDAD

EN UN GRUPO DE COLABORADORES DE INDUSTRIAS ÓPTICAS EN LA ZONA 1 DE LA CIUDAD CAPITAL DE GUATEMALA”, encontró la siguiente relación: “el grupo de optometristas obtuvieron los mejores resultados en inteligencia emocional y en asertividad; siendo los gerentes los que tienen un nivel inferior en inteligencia emocional” (p.8). Estos resultados nos revelan que los individuos que no mantienen contacto continuo con otras personas, como parte de su quehacer profesional, tienden a mostrar niveles menores de inteligencia emocional a comparación de los que trabajan continuamente con uno o distintos grupos humanos, proporcionándonos una idea general de que el desarrollo de la emocionalidad está ligado a la continua relación entre el individuo y las demás personas de su medio.

Santos (2017) en su trabajo “Inteligencia emocional y comunicación asertiva en docentes del curso de práctica clínica de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2017”. Con relación a la comunicación asertiva, el estilo que predomina es el agresivo-pasivo con el 47.1%, seguido del asertivo con 44.7%” (p.12). Estos puntajes medios - bajos concuerdan con los obtenidos en el presente estudio, en el que: un porcentaje muy significativo (casi la totalidad de los individuos que participaron en la investigación) obtuvieron puntuaciones situadas en la mitad del rango y dos en una categoría por debajo del punto medio, correspondiendo a un tipo de *asertividad confrontativa* y a características de inasertividad. En el contexto nacional, Guachilema (2016) con la investigación: “ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR RUMIÑAHUI Y EFECTOS EMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO A TERCER AÑO DE BACHILLERATO” obtuvo los siguientes resultados: “la mayoría de los docentes presenta una asertividad media, teniendo como resultado un mayor índice de emociones positivas los estudiantes de tercer año de bachillerato y en menor porcentaje la asertividad indirecta que se relaciona

directamente con las emociones negativas” (p.12). Observándose una tendencia general (en los dos estudios) de los profesionales de la educación a manifestarse con respuestas asertivas de nivel medio. Es de inferir que, dicha realidad respondería a la formación profesional en el campo de la docencia restando importancia al conocimiento y práctica de la asertividad.

El medidor más efectivo de madurez emocional que hemos podido identificar es el nivel de *diferenciación*, Bowen (Citado por Juca, 2015) sobre las características de las personas altamente *diferenciadas* expone: “pueden razonar sobre viejas y nuevas creencias y decidir por la más acertada; tienen convicción en sus opiniones y flexibilidad ante las opiniones de los demás; respetan el self y la identidad de los demás sin juzgar” (p.31). Las características psicológicas del grupo de estudio, en razón de los puntajes obtenidos, son susceptibles de ser mejoradas a través de la psicoeducación para la optimización de la docencia.

PLAN DE PSICOEDUCACIÓN

Control Emocional y Desarrollo de la Asertividad, orientado a los profesores de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” de Riobamba.

Objetivos:

1. Mejorar la comunicación de los docentes a través del conocimiento de la emocionalidad y la asertividad, para la optimización del proceso enseñanza – aprendizaje.
2. Alcanzar la óptima interacción de los docentes en la institución educativa a través de herramientas que favorezcan la práctica de la asertividad, para la excelencia académica.

INDICADOR	INTERVENCIÓN
Estrategias para el Control de la Emocionalidad:	
Identificación de las emociones propias.	Se invita a la persona a llevar un registro diario detallado sobre las experiencias emocionales que surgen en el día, esto con el fin de identificar la presencia e intensidad de las emociones y la repercusión en su desempeño laboral u otro, y como fluctúan. La actividad debe realizarse in situ, o al finalizar el día. Leahy (2002) expone: “Greenberg (2002a) sugiere que los pacientes usen un registro de emociones (...) para anotar cualquier sentimiento durante la semana siguiente a la sesión.
Identificación de las emociones ajenas.	Se pretende utilizar la técnica de <i>la silla vacía</i> para que el/la participante rememore experiencias emocionales relacionadas con sucesos estresantes que se presentan en el contexto académico (salón de clases). Se pedirá al participante ubicarse frente a la silla y proyectar en ella: el recuerdo de su alumno “más problemático”, con el fin de desarrollar un diálogo confrontativo con este. Una vez culminada la actividad se revisará un registro en video junto al participante, para que se analice la gama de emociones que experimentó y las que podría

	haber experimentado.
Regulación emocional.	Se busca mitigar los efectos de emociones negativas. Por una parte, para aliviar situaciones displacenteras con sintomatología de ansiedad se pondrá énfasis en ejercicios de respiración y relajamiento muscular. Para prevenir la recurrencia de la ansiedad. La práctica de los ejercicios aprendidos deberá ser continua.
Flexibilidad y adaptación.	Se orienta al sujeto hacia una posición lógica en cuanto a la resolución de problemas y conflictos. El individuo debe identificar o delimitar el problema, generar estrategias en base a la recolección de información, evaluar las alternativas y ponerlas en práctica, en función de su eficiencia. Si bien el profesional clínico puede guiar en el proceso, es indispensable que las conclusiones y resoluciones sean decisiones personales.
Estrategia para el desarrollo de la Asertividad.	
Autoafirmación de las capacidades propias.	Con el objetivo de motivar la autoconfianza en el individuo, respecto a sus habilidades y potencialidades, se induce al análisis de los pensamientos que genera sobre sí mismo para que los intercepte. Si los considera negativos debe cuestionarlos y remplazarlos por imágenes positivas o en su defecto neutrales; de igual forma, puede optar por el cambio de actividades sustituyéndolas por otras de su agrado, algunas cotidianas o simplemente menos complejas.
Escucha activa.	Se busca el desarrollo de esta cualidad en el sujeto, le ayudará a entender mejor al interlocutor, logrando una mejor comunicación y relaciones más empáticas. Con este fin se promueve: una visión objetiva de las situaciones que se tratan, evitar desvíos en las conversaciones, procurar no cambiar la atención de las conversaciones sobre uno mismo (dar consejos, interrumpir, entre otros), proporcionar feedback, respetar los tiempos y dar prioridad al efecto emocional que se produce o se puede producir sobre el otro.
Expresión de sentimientos positivos.	Se busca que el sujeto incorpore para sí una perspectiva no convencional sobre las emociones y como debemos manejarlas, así: expresando de una manera sana los sentimientos positivos sobre otros se está ayudando a fortalecer las relaciones con los demás; desarrollando la sensación personal subjetiva de satisfacción por proporcionar soporte emocional al otro, motivando al sujeto a

	incorporar la acción positiva permanentemente.
Expresión de sentimientos negativos.	La catarsis producida por comunicar lo que nos es desagradable o reprobable se puede considerar terapéutica, sobre todo en sujetos de naturaleza retraída; se invita al sujeto a ser abierto con su visión teniendo en cuenta ciertas consideraciones: escoger las condiciones ambientales más convenientes para confrontar a otro (privacidad, tiempo, entre otros), utilizar un lenguaje claro (controlar el tono de la voz) y evitar expresarse de forma que se afecte emocionalmente al interlocutor.

CONCLUSIONES

- Los resultados del Test de emocionalidad TMMS-24 revelan: El 50% de los participantes (docentes) presentan una buena capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; fenómeno observado mayormente en las mujeres. Por otra parte, más del 50% de los participantes de sexo masculino presta *demasiada atención* a las emociones, teniendo que mejorar en este aspecto. En cuanto a la claridad sobre el estado de ánimo propio, los resultados son favorables, pues: más del 50% del total de participantes presenta una *adecuada claridad* y más de una cuarta parte tiene una *claridad excelente*. En cuanto a la *subescala reparación*, que se asocia a la capacidad de regular las emociones, los resultados también son favorables: más del 50% del total de participantes tiene una *adecuada reparación* y un porcentaje bastante significativo presenta una *reparación excelente*.
- Los resultados en Niveles de asertividad de los participantes están dentro de la clasificación media, pues un porcentaje elevado (casi el total de los individuos) presenta puntuaciones correspondientes a personas con tipo de *asertividad confrontativa*, clasificación que se encuentra en el punto medio de las categorías de calificación; en dos casos se observó puntuaciones en la categoría *inasertividad* que no corresponde a la clasificación más baja. Siendo necesario mejorar, bajo el rigor del instrumento ningún individuo puede ser llamado asertivo como tal.
- El plan de psicoeducación propuesto busca proporcionar herramientas que ayuden a los profesionales de la docencia a mejorar sus niveles de control emocional y su grado de asertividad. Las estrategias planteadas contribuirán al cambio y/o superación personal en lo concerniente al control emocional y la práctica de la asertividad para la optimización en el proceso enseñanza – aprendizaje.

RECOMENDACIONES

- Profundizar en el estudio de los niveles de inteligencia emocional y asertividad en los profesionales de la educación, tomando en cuenta que pocos estudios relativos al tema se han desarrollado en nuestro país y, más aún por la relevancia del conocimiento sobre las emociones y asertividad en el campo de la docencia.
- Se recomienda que la Carrera de Psicología Clínica de la UNACH, a través del programa “Vinculación con la colectividad” fomente el conocimiento y la práctica de estrategias orientadas al manejo de las emociones y asertividad en los docentes, con el objetivo de optimizar el desarrollo de sus competencias.
- Proporcionar capacitación sobre *asertividad* a los docentes de la Unidad Educativa “Juan de Velasco” de la ciudad de Riobamba, contribuyendo de esta forma a la excelencia académica. Fomentado además el interés por la investigación científica y el compromiso de los responsables del presente estudio (con el abal de la Carrera de Psicología Clínica) de desarrollar un taller de psicoeducación en la Unidad Educativa “Juan de Velasco”.

ANEXOS

Anexo 1.- (Consentimiento Informado)



Básico

:s.google.com



Asertividad y emocionalidad en docentes de la Unidad educativa Juan de Velasco.

Previa coordinación interinstitucional entre la Carrera de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Chimborazo y la Unidad Educativa Juan de Velasco, se procede a desarrollar la Investigación: Emocionalidad y asertividad en profesores de la unidad Educativa Juan de Velasco de Riobamba, 2020.

El presente formulario contiene dos pruebas psicológicas orientadas a evaluar

pruebas psicológicas orientadas a evaluar los niveles de emocionalidad y capacidad asertiva en los docentes de la Unidad Educativa "Juan de Velasco" de la ciudad de Riobamba. El estudio con aval académico requiere la participación voluntaria del personal docente; los nombres no serán registrados, requiriéndose otros datos para fines estadísticos.

La emocionalidad forma parte de la estructura psicológica del Ser Humano (siendo normal experimentar emociones). El estudio en mención tiene el objetivo de conocer determinadas características concernientes a la esfera emocional para, con los resultados obtenidos emitir recomendaciones orientadas a un mejor manejo de las emociones, favoreciendo de esta forma el crecimiento personal del docente y el óptimo desempeño de las competencias académicas. Razón por la que su participación es de suma importancia. Se agradece la colaboración.

***Obligatorio**



Anexos 2.-Escala de Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS 24

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular los estados</i> emocionales correctamente

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *atención emocional*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad emocional* y del 17 al 24 para el factor *reparación de las emociones*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Claridad	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Reparación	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Algunas referencias sobre la utilización de la escala:

- Carranque, G.A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R., y Velasco, B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Revista española de Anestesiología y Reanimación*, 51, 75-79.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en prensa). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N (2002). Evaluando la inteligencia emocional. Fernández-Berrocal P y Ramos, N (Eds.), *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós: Barcelona.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados

emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*.
- Foluso, W., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos-Díaz, N. & Joiner, T. E. (in press). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Anexos 3.-Test de asertividad de Rathus

Test de Asertividad, Rathus

INSTRUCCIONES: Indica, mediante el código siguiente, hasta qué punto te describen o caracterizan cada una de las frases siguientes.

- +3 Muy característico de mí, extremadamente descriptivo.
- +2 Bastante característico de mí, bastante descriptivo.
- +1 Algo característico de mí, ligeramente descriptivo.
- -1 Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo.
- -2 Bastante poco característico de mí, no descriptivo.
- -3 Muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo.

Lee detenidamente las siguientes afirmaciones y coloca su puntuación sobre la casilla situada a la derecha.

Nº	Ítem	Respuesta
1	Mucha gente parece ser más agresiva que yo.	
2	He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez.	
3	Cuando la comida que me han servido en un restaurante no está hecha a mi gusto me quejo al camarero/a.	
4	Me esfuerzo en evitar ofender los sentimientos de otras personas aun cuando me hayan molestado.	
5	Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir "no".	
6	Cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué.	
7	Hay veces en que provooco abiertamente una discusión.	
8	Lucho, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición.	
9	En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí.	
10	Disfruto entablando conversación con conocidos y extraños.	
11	Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo.	
12	Rehúyo telefonear a instituciones y empresas.	
13	En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales.	

14	Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.	
15	Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto.	
16	He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a.	
17	Durante una discusión, con frecuencia temo alterarme tanto como para ponerme a temblar.	
18	Si un eminente conferenciante hiciera una afirmación que considero incorrecta, yo expondría públicamente mi punto de vista.	
19	Evito discutir sobre precios con dependientes o vendedores.	
20	Cuando he hecho algo importante o meritorio, trato de que los demás se enteren de ello.	
21	Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.	
22	Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, o la busco cuanto antes para dejar las cosas claras.	
23	Con frecuencia paso un mal rato al decir "no".	
24	Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena.	
25	En el restaurante o en cualquier sitio semejante, protesto por un mal servicio.	
26	Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder.	
27	Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte.	
28	Si alguien se me cuela en una fila, le llamo abiertamente la atención.	
29	Expreso mis opiniones con facilidad.	
30	Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada.	

Hoja de corrección

Nombre	Apellido	Curso	Fecha

INSTRUCCIONES:

- A las siguientes preguntas hay que cambiarles el signo a negativo: 1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26 y 30.
- Suma las respuestas a todas las preguntas.
- El resultado oscila entre -90 y +90. La interpretación se lleva a cabo considerando que un signo positivo en la puntuación final significa una mayor asertividad y los valores absolutos indican la frecuencia de aparición de los comportamientos.

Número	Categoría	Puntuación
1	Definitivamente asertivo	61 a 90
2	Muy asertivo	31 a 60
3	Asertivo	16 a 30
4	Asertividad confrontativa	-15 a 15
5	Inasertivo	-16 a -30
6	Muy inasertivo	-31 a -60
7	Definitivamente inasertivo	-61 a -90

Resultado	
-----------	--

Anexos 4.-Oficio de Aprobación Unidad Educativa “Juan de Velasco”

Riobamba, 3 de julio del 2020

Magister

Paul Mayorga.

RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA JUAN DE VELASCO.

Presente. –

De mi consideración:

Reciba un atento y cordial saludo, yo **DENNIS HAROLD DEFRANC GÓMEZ** con C.I: **060463783-5**, estudiante **EGRESADO** de la carrera de **PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO** me permito solicitar de la manera más comedida me otorgue los permisos necesarios para realizar **APLICACIÓN ONLINE DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA AL PERSONAL DOCENTE**. Dichos instrumentos digitalizados serán presentados en formato de encuesta anónima; la cual tiene un tiempo aproximado de ejecución de 10 a 15 minutos y puede ser realizado desde cualquier dispositivo móvil. Esta iniciativa busca explorar concretamente: el control emocional y asertividad. Los datos derivados de esta evaluación proporcionaran una fuente fiable de información sobre las características del grupo docente en cuanto a inteligencia emocional, de igual manera proveerá estrategias psicológicas que ayuden al control de estos aspectos y por último se facilitará a la institución una copia del trabajo de grado (Tesis) al ser finalizado. Los resultados serán utilizados como sustento cuantitativo en mi trabajo de titulación.

Por la atención a la presente, le anticipo mis agradecimientos.

Atentamente:

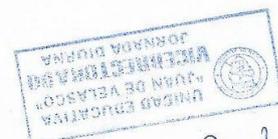


Dennis Harold Defranc Gómez.
ESTUDIANTE

Correo electrónico: dhdefranc.fsp@unach.edu.ec

Teléfono convencional: ---

Teléfono móvil: 0983773682



Recibido
03-07-2020
[Signature]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Angulo, R. A., Albarracion, A. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metacognición emocional (TMMS-24) en profesores universitarios1. *Revista Lebre*, 0 (10), p.63 doi: <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>

Araque, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *Unidad Académica de Ciencias Administrativas y Humanísticas, Universidad Técnica de Cotopaxi Latacunga Ecuador, volumen 2 (3)*, pp. 150-161

Azpiazu, L. Esnaola, I. Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), p.24 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965003.pdf>

Briolotti, Ana (2014). *El lugar del ambiente en la teoría del desarrollo psicológico de Arnold Gesell*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Blanco, M. (2015). *La educación emocional y el contexto familiar* (Tesis de grado Educación primaria). Universidad de Granada, Granada.

Cabello, R. Fernandez, P. Ruiz, D. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 13 (1), p. 4. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922005.pdf>

Cabrera, Y. (2014). RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASERTIVIDAD EN UN GRUPO DE COLABORADORES DE INDUSTRIAS ÓPTICAS EN LA ZONA 1 DE LA CIUDAD CAPITAL DE GUATEMALA (LICENCIATURA EN

PSICOLOGÍA INDUSTRIAL/ORGANIZACIONAL). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Centeno, G. (2015). *La asertividad y su relación con la comunicación organizacional en los colaboradores del Instituto Técnico Superior Libertad* (Psicología Industrial). UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR, Quito.

Chóliz, M. (2005) *PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN: EL PROCESO EMOCIONAL*. Valencia-España: Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Extremera, N, Fernández, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 6* (2), p. 7. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rc=tj&q=&e=src=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8>

Gaeta, L. Galvanovskis, A. (2009). ASERTIVIDAD: UN ANÁLISIS TEÓRICO-EMPÍRICO. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 14* (2), pp-pp.404-405. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>

García, M. Henao, G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 7* (2), pp-pp.788,791. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711104715/ArtGloriaCeciliaHenaoLopez.pdf>

Garrido, J. (2013) *Psicología de la emoción: el proceso emocional (PDF)*. Huelva-España: Organización Psicopedia, Recuperado de <https://psicopedia.org/1510/psicologia-de-la-emocion-el-proceso-emocional-pdf/>

Guachilema, F. (2016). ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR RUMIÑAHUI Y EFECTOS EMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO A TERCER AÑO DE BACHILLERATO (PSICOLOGÍA CLÍNICA). Universidad técnica de Ambato, Ecuador.

García. J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. *Revista Educación*, Volumen 36 (1), p.9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F, México: INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Hervás, G. (2011). PSICOPATOLOGÍA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL: EL PAPEL DE LOS DÉFICIT EMOCIONALES EN LOS TRASTORNOS CLÍNICOS. *Psicología Conductual*, 19 (2), pp.349-350 Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalelpapelde losdeficitemocionales.pdf

Janke, C. (2010). El riesgo para la salud en las zonas urbana, *Informe Mundial sobre Desastres 2010* (p.28), Reino Unido: Cruz Roja Británica.

Juca, M. (2015). *NIVEL DE DIFERENCIACIÓN EN LAS FAMILIAS MONOPARENTALES* (MAESTRÍA PSICOTERAPIA DEL NIÑO Y LA FAMILIA). Universidad de Cuenca, Cuenca.

Leahy, R. (2002). *Técnicas de procesamiento emocional*. Instituto americano de terapia cognitiva. Recuperado de <http://cognitivetherapynyc.com/docs/tecnicas.pdf>

León, M., Vargas, T. (2008). Validación y estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses. *Revista Costarricense de Psicología*, volumen (28), pp. 189-191. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476748706001.pdf>

Olivari, p. Pezzia, C. (2018). *ASERTIVIDAD Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Y MEDICINA HUMANA DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR EN LIMA APLICANDO EL INVENTARIO DE BAKKER ADAPTADO* (Licenciatura en Psicología). Universidad Ricardo Palma, Lima.

Oros, L. Vargas, J. (2012). FORTALECIMIENTO EMOCIONAL DE LAS FAMILIAS EN SITUACIÓN DE POBREZA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR. *Suma Psicológica*, 19 (1), p.71 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n1/v19n1a06.pdf>

Poton, J. (2015). *ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “JUNTOS VELANDO POR LA PAZ” PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO CAP. EDMUNDO CHIRIBOGA DE LA CIUDAD DE RIOBAMBA, DURANTE EL PRIMER QUIMESTRE DEL AÑO LECTIVO 2012-2013*. MAGÍSTER EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.

Salguero, M. Panduro, A. (2001) *Emociones y genes. Investigación en Salud*, volumen 3 (99), p.35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/142/14239906.pdf>

Santos, Y. (2017). Inteligencia emocional y comunicación asertiva en docentes del curso de práctica clínica de una universidad privada de Lima Metropolitana (Maestra en Docencia Universitaria). Universidad de posgrado Cesar Vallejo, Perú.

Umaña, J. (2016). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA AUMENTAR LA PRODUCTIVIDAD EN AR INMOBILIARIA (Trabajo presentado como requisito para optar al grado ESPECIALIZACION EN ALTA GERENCIA). UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA, Bogotá.

Urgilez, T. (2019). *Madurez psicológica de los y las adolescentes pertenecientes a familias nucleares y monoparentales* (Psicología Clínica). UNIVERSIDAD DEL AZUAY, Cuenca.

Urizar, M. (2012). *Vínculo Afectivo y sus Trastornos*. Bilbao-España: Asociación Vasca de Pediatría de Atención Primaria. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/bilbao2012/DesarrolloAfectivoAVPap.pdf>

Vargas, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. *Revista médica Hered*, 1(25), 57-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v25n2/v25n2e1.pdf>

Villacrés, L. (2020). Unidad Educativa “Juan de Velasco”. Riobamba: UEJDV. Recuperado de <https://www.uejdv.com/>

Villagran, W. (2014). *BIENESTAR PSICOLÓGICO Y ASERTIVIDAD EN EL ADOLESCENTE* (Estudio realizado en el Instituto Tecnológico Privado de Occidente de la ciudad de Quetzaltenango (Licenciatura en psicología). UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR, Quetzaltenango.

Viveros, S. (2010). APA Diccionario Conciso de Psicología (p.165), Mexico: Editorial Manual Moderno.

Zapata, G. Calle, J. (2016). *Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1)*, pp.331-345.