

LA ASERTIVIDAD DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: COMPARATIVA DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA

M. CLAUDIA SCURTU-TURA

*Depto. Psicología Social
Universidad de Sevilla*

ANNABEL JIMÉNEZ-SOTO

*Depto. Psicología Social
Universidad de Sevilla*

M. ROCÍO BOHÓRQUEZ

*Depto. Psicología Social
Universidad de Sevilla*

1. INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento, el ser humano está inmerso, constantemente, en intercambios comunicacionales mediante la interacción con los demás. Watzlawick (1971) ya planteaba que los problemas de comunicación entre las personas, aparecían por no cumplir determinadas reglas comunicativas que conllevan fallos, en la comprensión mutua y a patrones de interacción patológicos entre los interlocutores. De manera que, la asertividad es un pilar fundamental para el engranaje oportuno de cualquier acto comunicativo y propicia las herramientas necesarias y suficientes para que las personas se desempeñen acertadamente, haciendo valer sus opiniones y puntos de vista sin lacerar al otro. El concepto de asertividad surgió en el contexto clínico, cuando Salter (1949) publicó el libro *Terapia del reflejo condicionado*, hablando sobre los efectos negativos del condicionamiento emocional y el hecho de no ser asertivos. En 1958 Wolpe acuñó el término de asertividad, quien, basándose en los trabajos de Salter, propone la definición de la conducta asertiva en su libro *Psicoterapia por inhibición recíproca*: “La conducta asertiva es la expresión adecuada socialmente aceptable dirigida hacia otra persona, de

cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (p. 399). Posteriormente, Alberti y Emmons (2017) proporcionaron una definición más completa de asertividad:

“La autoexpresión asertiva es directa, firme, positiva - y, cuando es necesario, persistente - acción destinada a promover la igualdad en las relaciones de persona a persona. La asertividad nos permite actuar en nuestro propio interés, defendernos a nosotros mismos, sin sufrir ansiedad, ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, y expresar nuestros sentimientos y necesidades (afecto, amor, amistad, decepción, molestia, ira, arrepentimiento, tristeza) de forma honesta y cómoda” (pág. 17).

Desde la psicología social se pone énfasis en la adquisición de habilidades y/o competencias para la comunicación que trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico, e incluye también aspectos sociológicos y psicológicos implicados. Se trata de saber qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar. Como estrategia y estilo de comunicación, la asertividad constituye el grado óptimo de utilización de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación (Van der Hofstandt, 2005) y se sitúa en un punto intermedio entre otras dos conductas polares: la pasividad (consiste en permitir que terceros decidan por nosotros, o que pasen por alto nuestros derechos) y la agresividad (vinculada a la incapacidad de ser objetivos y de respetar las ideas de los demás). Como habilidad social, la calidad de ser asertivo implica expresar deseos u opiniones a través de un sistema general que Llacuna y Pujol (2004) titulan D.E.P.A. (D-Describir de manera clara la situación que nos desagrade o que deseamos cambiar; E-Expresar los sentimientos personales en primera persona, evitando acusar al otro; P-Pedir un cambio concreto de conducta y A-Agradecer la atención del otro a nuestra petición).

Dicho de otra forma, la persona asertiva tiene capacidad de transformar el acto comunicativo en un espacio de socialización seguro, de confianza, un clima que favorece las relaciones interpersonales. Además, las relaciones interpersonales mejoran a través de la práctica e implementación de programas de desarrollo de la asertividad y los derechos que implica ser una persona asertiva (Cañas y Hernández, 2019),

sientan las bases para la adecuada expresión de emociones y sentimientos, además de mejorar los canales comunicativos entre interlocutores.

Dentro del ámbito de la enseñanza, la asertividad tiene un rol determinante para la efectividad de los procesos pedagógicos, permitiendo que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se comuniquen y actúen de forma idónea. Como actividad formadora y generadora de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, la docencia pretende la formación integral y permanente de los estudiantes para que puedan desenvolverse adecuadamente en sus futuras carreras profesionales y en la vida. Por eso es importante desarrollar programas de formación y desarrollo de conductas asertivas como estrategia didáctica, de autocontrol y fomentar un clima positivo en las aulas que favorezcan un aprendizaje interactivo efectivo. Distintas investigaciones han puesto de manifiesto las relaciones entre asertividad y variables vinculadas a la formación de personas y su bienestar: autoestima en el contexto educativo (León et al., 2009; Quevedo Arnaiz et al., 2019), desenvolvimiento escolar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Lujan-Vera et al., 2019), motivación para la transmisión y apropiación de los conocimientos (Sánchez-Bolívar et al., 2022; Solórzano-Soto, 2018), desarrollo de la convivencia escolar (Ángeles, 2017; Collao-Blaz, 2020), toma de decisiones (Melgar-Begazo et al., 2019) y bienestar del alumnado (Cajas-Bravo et al., 2020).

Igualmente, actuando de forma habilidosa socialmente, es decir empleando un estilo de comunicación asertivo y gestionando de forma adecuada emociones e impulsos, las personas tendrán capacidad para establecer relaciones sociales más satisfactorias y beneficiosas. En el contexto universitario, la eficacia de los programas de entrenamiento en habilidades sociales (haciendo hincapié en el desarrollo de la asertividad sobre todo) ha sido demostrada en relación con la ansiedad social (Mendo et al., 2016), el acoso escolar (Méndez et al., 2019), la autoestima (Valdivia et al., 2020), el rendimiento académico (Javier-Napa et al., 2019), las relaciones interpersonales y la convivencia en el aula (Loáiciga-Gutiérrez, 2020) o la estimulación del aprendizaje cooperativo (Guerra-Santana, 2019).

Junto a ello, se aprecia la asertividad como habilidad blanda requerida en los futuros puestos de trabajo de los graduados de educación superior (Del Águila-Álvarez et al., 2022; Vera-Millalén, 2017; Vila, 2005). Más aún, ser profesional asertivo otorga beneficios en el área personal, aumentando la autoestima, la seguridad personal, la autoimagen y el autoconcepto, como también en el área laboral, disminuyendo el número de situaciones estresantes e incrementando la eficacia, calidad y competencia de los cuidados y servicios que se prestan (Cañón-Montañez y Rodríguez-Acelas, 2011).

Sin embargo, a raíz de las restricciones sanitarias impuestas por la COVID-19 el proceso de enseñanza-aprendizaje sufrió cambios en la manera de interactuar, comunicar y socializar en donde más se pueden apreciar las conductas asertivas. La participación del estudiantado en las clases virtuales ha sido afectada negativamente (Pasión et al., 2021) y al afectar a las experiencias de convivencia y aprendizaje colaborativo se propició el desarrollo de sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre en el estudiantado (González-Calvo et al., 2020). Igualmente, se registraron dificultades en el compromiso de aprendizaje (Sallas-Pilco, 2022), desigualdades (Blaskó, 2022), niveles aumentados de ansiedad académica (Rashid, 2022), e incluso problemas de salud mental como sentimientos de soledad y aislamiento en las interacciones sociales (Maqsood et al., 2021; Vaillancourt et al., 2021; Zhai y Du, 2020). Los propios estudiantes informaron que la experiencia del aprendizaje en línea les supuso niveles significativamente más altos de estrés y aislamiento, así como estados de ánimo negativos, menos interrelación, concentración, enfoque, motivación y rendimiento en comparación con el aprendizaje tradicional cara a cara (Afzal y Crawford, 2022; Besser et al., 2020). De hecho, Sánchez-Bolívar et al. (2022) subrayan la relación positiva entre la motivación intrínseca para el aprendizaje en los estudiantes universitarios y la asertividad, destacando la importancia de desarrollar sus habilidades sociales. Todo ello fundamenta la importancia de contar con herramientas adecuadas para medir la asertividad en el contexto educativo y acto seguido, desarrollar la conducta asertiva en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo del tiempo se ha registrado una proliferación de instrumentos para medir la asertividad, entre los cuales: Cuestionario de Asertividad de Wolpe y Lazarus (1966) que mide la expresión de emociones ante diversas situaciones; Escala de Asertividad de Rathus (1973) que evalúa la capacidad del individuo de hacer valer sus derechos ante situaciones de consumo o de servicio, con figuras externas o de negocios, iniciación social y sentimientos hacia otros; Escala de Autoexpresión para Estudiantes (Galassi et al., 1974) que mide 3 tipos de asertividad: positiva, negativa y de autonegación; Inventario de asertividad de Gambrell y Richey (1975) que recoge tres tipos de información: grado de malestar provocado por ciertas situaciones sociales en el sujeto, probabilidad estimada de manifestar una conducta asertiva específica e identificar situaciones en las que a una persona le gustaría ser más asertiva; Escala multidimensional de asertividad (Flores-Galaz y Díaz-Loving, 1995) que aborda tres dimensiones: asertividad indirecta, no asertividad y asertividad, las cuales expresan la habilidad o inhabilidad para autoafirmarse en distintas situaciones sociales.

Puesto que la pandemia y los confinamientos por COVID-19, supusieron una situación excepcional en la que la docencia pasó de ser presencial a realizarse online, los sistemas de entrenamiento de competencias por parte de los estudiantes tuvieron que ser adaptados. Por ello, es interesante conocer la eficacia de los sistemas de entrenamiento de habilidades sociales desarrollados presencialmente frente a aquellos desarrollados online.

2. OBJETIVOS

- Analizar si el entrenamiento en habilidades sociales mejoraría las competencias del alumnado, independientemente de que se implementara online o presencialmente
- Comprobar si el entrenamiento en habilidades sociales desarrollado presencialmente arrojaría mejores resultados que el implementado virtualmente.

Estos objetivos generales se concretan en las siguientes Hipótesis de Investigación:

- El entrenamiento en Habilidades Sociales mejorará esta habilidad blanda en el estudiantado participante.
- El entrenamiento en Habilidades Sociales desarrollado presencialmente facilitará mejores resultados que el desarrollado online.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio transversal no probabilístico, descriptivo y comparativo. La variable dependiente es la conducta asertiva de los participantes durante y post pandemia, la variable independiente es el curso académico (durante pandemia en situación de confinamiento versus post pandemia en docencia presencial).

3.1. PARTICIPANTES

En el estudio participaron 192 estudiantes del Grado en Educación Primaria, 129 estudiantes del curso 2020/2021 (99 fueron mujeres 76.7% y 30 fueron hombres 23,3%), y 63 estudiantes durante el curso académico 2021-2022 (47 fueron mujeres 73.4% y 17 fueron hombres 26.6%). La muestra se aglutina en un rango de entre 18 y 35 años ($M = 19.38$; $DT = 2.03$).

3.2. INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Se diseñó ad hoc un cuestionario de datos sociodemográficos en el que se preguntaba por los estudios cursados previamente, el sexo (hombre o mujer) y la edad.

Para explorar la conducta asertiva se empleó la Escala de Asertividad RAS (The Rathus Assertiveness Schedule) de Rathus (1973); en el presente estudio se empleó la versión validada al español por León y Vargas (2009) con una escala Likert de seis puntos, desde 1 (Muy característico de mí, muy descriptivo) hasta 6 (Muy raro en mí, nada descriptivo) y evalúa conductas de oposición y defensa, expresión de opiniones

y sentimientos, iniciar y mantener conversaciones, entre otras. Las situaciones se limitan al ámbito familiar y de servicios e incluyen interacciones con extraños, personas de otro sexo y figuras de autoridad. La escala presenta 22 ítems, de los cuales 14 puntúan de forma inversa. Estos ítems se subdividen en 6 factores: capacidad para demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial (4 ítems, por ejemplo: 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), manifestación conductual de sentimientos, pensamientos, o creencias en situaciones sociales cotidianas (4 ítems, por ejemplo Luchito, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición 14, 21), cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales (5 ítems, por ejemplo Mucha gente parece ser más agresiva que yo.), evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas (3 ítems, por ejemplo En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales.), capacidad para externalizar pensamientos u opiniones ante otros (3 ítems, por ejemplo He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a.), dificultad para expresar negación -o decir no- (3 ítems, por ejemplo Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir "no"). Aunque esta prueba no supone un muestreo completo del universo de las habilidades sociales, puede realizarse un análisis cualitativo de los ítems para tratar de identificar posibles déficits y fortalezas de la persona. La escala global en su versión adaptada al español por León y Vargas (2009) tuvo una fiabilidad de .84, siendo en nuestra muestra de .789.

3.3. PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo asociada a la docencia de una asignatura obligatoria de 1º curso del grado en Educación Primaria, durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022. Durante las sesiones prácticas de la asignatura se evaluó el nivel de asertividad del estudiantado de dicha asignatura.

De forma previa a la cumplimentación de los instrumentos se informó de que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. Además, se solicitó a las personas participantes que leyeran la hoja de información de la investigación y posteriormente, si decidían participar en la misma, el consentimiento informado; en la recogida del material se separaron el consentimiento informado y los cuestionarios de cada sujeto para asegurar el anonimato y la imposibilidad de realizar un rastreo de los datos de cada participante.

Durante el curso académico 2020-2021 se cumplimentaron instrumentos y consentimientos a través de sendos enlaces en la plataforma de enseñanza virtual institucional. Durante el curso académico 2021-2022 lo hicieron de forma presencial. Todos los estudiantes se sometieron al entrenamiento en habilidades sociales (7 sesiones de 80 minutos de duración cada una), independientemente de que participaran o no en la investigación.

En ambos cursos académicos la temporalización y contenidos de las sesiones fue la siguiente (ver Tabla 1):

TABLA 1. Comparación de resultados del entrenamiento en Habilidades Sociales entre los diferentes cursos académicos.

SESIONES	CONTENIDO	OBJETIVOS
1	Comunicación bidireccional.	Analizar las diferencias entre un sistema de comunicación unidireccional y otro bidireccional. Descubrir el valor informativo de los procesos de retroalimentación.
2	Facilitadores y obstáculos a la comunicación.	Describir los principales facilitadores de la comunicación. Describir las principales barreras de la comunicación. Aplicar los facilitadores e inhibidores de la comunicación a las situaciones expuestas.
3 y 4	Habilidades de comunicación asertiva.	Presentar las características de los tres estilos de comunicación haciendo hincapié en el más adecuado, el asertivo. Enseñar a discriminar entre situaciones agresivas, pasivas y asertivas.
5, 6 y 7	Técnicas de comunicación asertiva.	Enseñar las ventajas, condiciones de aplicación y el proceso de las diferentes técnicas de comunicación asertiva (disco rayado, decir no, el banco de niebla, autorrevelación, afrontamiento de críticas).

Fuente: elaboración propia

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recabados los datos e incluidos en una hoja de cálculo del software de análisis estadístico SPSS Statistics, V.26 (IBM, 2019), se procedió a la codificación y limpiado de la base de datos, no encontrándose valores perdidos u outliers. A continuación, se analizaron la fiabilidad de la escala, así como la distribución de la muestra; se concluyó una distribución no normal de la muestra y por lo tanto se seleccionaron análisis estadísticos no paramétricos. Para poner a prueba las hipótesis de estudio se emplearon pruebas U de Mann Whitney de comparación de grupos independientes. Las indicaciones dadas por Pardo y San Martín (2015) se tuvieron en cuenta para interpretar los resultados.

4. RESULTADOS

La Hipótesis 1 postulaba que el entrenamiento en habilidades sociales mejoraría las competencias del alumnado, independientemente de que se implementara online o presencialmente. Siendo el mismo programa, contenidos y duración de aplicación, se esperaba que los entrenamientos en habilidades sociales desarrollados fuesen efectivos para la mejora de esta competencia, sean prácticas online o presenciales. Los resultados mostraron que ambos entrenamientos fueron efectivos, mejorando el estudiantado su nivel de habilidades tras involucrarse en el programa de entrenamiento en habilidades sociales ($U = 1986.50, p < .05$).

La Hipótesis 2 proponía que el entrenamiento en habilidades sociales desarrollado presencialmente arrojaría mejores resultados que el implementado virtualmente. Los resultados mostraron que el entrenamiento realizado online durante la pandemia en el curso 2020/2021 facilitó mejores resultados que el entrenamiento desarrollado post pandemia en formato presencial (ver Tabla 2).

TABLA 2. Comparación de resultados del entrenamiento en Habilidades Sociales entre los diferentes cursos académicos.

	M	DT	U	Z	sig
Curso 2020/2021	107.63	16.87	1274.00	-6.42	.00**
Curso 2021/2022	40.07	53.72			

Nota: * $p < .01$

Con el objetivo de obtener más información acerca del impacto del sistema de entrenamiento de habilidades sociales (presencial versus online) sobre la asertividad, se compararon los diferentes factores de la misma en ambas situaciones. Los resultados mostraron (ver Tabla 3) que los factores Capacidad de Externalizar pensamientos, opiniones, etcétera y Dificultad para expresar negación puntuaron diferente entre ambas promociones, no así los factores de Capacidad de Mostrar disconformidad durante una interacción comercial, Expresar sentimientos y pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas, Autoeficacia en las interacciones sociales y Evitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional.

TABLA 3. Comparación de resultados del entrenamiento en Habilidades Sociales, por factores, entre los diferentes cursos académicos.

	M	DT	U	Z	sig
Mostrar disconformidad durante una interacción comercial					
Curso 2020/2021	3.00	.87	3926.00	-.56	.09
Curso 2021/2022	3.11	.95			
Sentimientos, pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas					
Curso 2020/2021	3.84	.98	3897.50	-.63	.58
Curso 2021/2022	3.91	.89			
Autoeficacia en las interacciones sociales					
Curso 2020/2021	3.57	.75	3504.50	-1.71	.09
Curso 2021/2022	3.34	.74			
Evitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional					
Curso 2020/2021	4.52	.78	3718.50	-1.13	.26
Curso 2021/2022	4.37	.86			
Capacidad de externalizar pensamientos, opiniones, etcétera.					
Curso 2020/2021	3.54	.90	3348.00	-2.15	.03**
Curso 2021/2022	3.29	.61			
Dificultad para expresar negación					
Curso 2020/2021	3.63	.84	3087.50	-2.87	.00*
Curso 2021/2022	3.97	.90			

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

No cabe duda, acerca de los beneficios de las habilidades sociales para el estudiantado y es por ello que en la memoria de Verificación del título de Grado en Educación Primaria, éstas están incluidas, y así se traslada a los programas docentes. De hecho, en una revisión sistemática sobre la comunicación asertiva en el contexto educativo realizada por Calua-Cueva et al. (2021) encontraron más de 1600 artículos publicados entre 2016-2020 tratando el tema; en la misma, e independientemente de la definición de la asertividad por la que se rigieron los autores de los artículos, de los instrumentos utilizados para medirlo, o del grupo de participantes, está claro que la asertividad y su desarrollo en el estudiantado es un tema clave para las futuras generaciones de personas y profesionales. De igual manera los estudios longitudinales que han medido la asertividad previamente y post entrenamiento en habilidades sociales han demostrado su eficacia con el alumnado de Educación Primaria (véase por ejemplo Bueno et al., 2013), obteniendo resultados coherentes con los encontrados en esta investigación. A pesar de esto, son pocos los estudios que han abordado sistemas de entrenamiento de habilidades sociales en plataformas online, y los que lo han hecho, no siempre han llevado a cabo éstos con la rigurosidad metodológica deseable. Algo más de desarrollo es posible en los estudios de entrenamiento en habilidades sociales para personas diagnosticadas con trastornos del espectro autista (véase por ejemplo Olsson et al., 2017), encontrando en estos casos resultados positivos de las intervenciones.

El análisis por factores reveló que los estudiantes del curso 2020-2021 (que participaron en el entrenamiento en habilidades sociales de forma online), puntuaron significativamente más alto en el factor *Capacidad para externalizar pensamientos, opiniones, etc.* en comparación con los del curso 2021-2022 (participaron de forma presencial al entrenamiento en habilidades sociales, una vez quitadas las restricciones impuestas por la pandemia). Otro hallazgo importante a señalar, es que los estudiantes del curso 2021-2022 que participaron presencialmente en el programa de entrenamiento en habilidades sociales puntuaron significativamente más alto en el factor Dificultad para expresar negación en comparación con los del curso 2020-2021 que realizaron el programa en formato online.

Cabe señalar que los estudiantes del curso 2021-2022 puntuaron ligeramente más alto, aunque no significativamente, que los estudiantes del curso 2020-2021, en los factores *Mostrar disconformidad durante una interacción comercial* y *Sentimientos, pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas*.

Sin embargo, respecto a los factores *Autoeficacia en las interacciones sociales* y *Evitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional*, se observó que los estudiantes del curso 2020-2021 puntuaron ligeramente más alto, aunque no de forma significativa en comparación con los del curso 2021-2022.

Si bien es posible que el entrenamiento online en habilidades sociales, arroje resultados positivos en población con necesidades educativas especiales, del mismo modo que en población general o en población general universitaria (como es el caso de este estudio), que éste obtuviera mejores resultados que los relativos al entrenamiento presencial, resulta sorprendente. Dada la situación excepcional que supuso la pandemia y el (o los) confinamiento impuesto las personas se han visto obligadas a (a) compartir los días durante meses seguidos con los mismos familiares, compañeros de alojamiento, etc., o (b) vivir en la más absoluta falta de compañía o contacto físico con otras personas, y además compaginar sus clases o trabajos en remoto. En estas circunstancias, más que nunca han tenido que mostrarse asertivos, de manera que la convivencia fuera lo más llevadera posible. Adicionalmente, al faltar los contextos, espacios y oportunidades de socialización con contacto cara a cara, las salidas de ocio y estar en frente de las pantallas durante todo el día, quizás las clases online hayan representado la única vía de escape de lo rutinario y cotidiano, y el nivel de implicación en las actividades prácticas se ha visto incrementado. En todo caso, estos resultados invitan a analizar qué factores en concreto pudieron influir de manera significativa en las diferencias encontradas. Para esclarecerlos, se recomienda estudiar en comparación, los entrenamientos en habilidades sociales realizados presencialmente y online con una muestra más grande, que pertenezca a distintos grados universitarios y utilizar por ejemplo diferentes instrumentos de evaluación, que permitan obtener datos relativos a la validez convergente y fiabilidad de las medidas.

6. CONCLUSIONES

El entrenamiento en habilidades sociales ha demostrado su eficacia desde hace años, independientemente de las personas sobre las cuales se aplican y aspectos personales vinculadas a ellas (por ejemplo, edad, estatuto, género, etc.). Estamos hablando de un conjunto de pautas de funcionamiento que les ayuden en sus interacciones sociales, facilitando el conocimiento y autoconocimiento. Consideramos que a parte de la formación adecuada con conocimientos específicos, cualquier carrera universitaria y especialmente en Educación Primaria, debería facilitar el desarrollo de ciertas habilidades que trascienden lo estrictamente académico y que dejen huellas no solo para el éxito profesional, sino también para el desarrollo personal: saber escuchar y comprender el punto de vista de otras personas, tomar iniciativas para entablar conversaciones enriquecedoras, saber hacer solicitudes o pedir información específica, agradecer por el apoyo brindado por otros y a la vez ofrecer apoyo, saber construir y cultivar vínculos afectivos intensos, etc.

El hecho de que durante la pandemia los estudiantes han sido más capaces de expresar sentimientos, opiniones, etc., puede deberse a que la norma social subjetiva era favorable a la expresión emocional, de la angustia y situación de temor como la pandemia.

Respecto al hecho que durante el curso 2021-2022, los estudiantes manifestaron, que tienen más *Dificultad para expresar negación*, puede deberse al hecho de que, al estar en la etapa de volver a establecer de nuevo o nuevas interacciones sociales, a cualquiera le costaba mucho volver a tener lo tenido antes o abrirse a lo nuevo por lo tanto una negación después de todo lo vivido durante el confinamiento, era lo de menos que un ser bio-psico-social podría expresar.

Que los estudiantes del curso 2021-2022 puntuaron ligeramente más alto, aunque no significativamente, que los estudiantes del curso 2020-2021, en los factores *Mostrar disconformidad durante una interacción comercial* y *Sentimientos, pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas*, se observan. puede deberse al hecho de que en ambos cursos las interacciones comerciales se llevaron al mínimo, llegando incluso a realizarse sólo compras online. Es más, las situaciones

cotidianas cambiaron y, probablemente, era difícil involucrarse en ellas y expresar sentimientos.

Respecto a los factores *Autoeficacia en las interacciones sociales y Evitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional*, se observó que los estudiantes del curso 2020-2021 puntuaron ligeramente más alto, aunque no de forma significativa en comparación con los del curso 2021-2022. Dadas las circunstancias, en ninguno de los dos cursos investigados, las interacciones se perciben como “normales”, y es este sentido es explicable que la autoeficacia variará de un año a otro.

La literatura sobre las competencias sociales (cooperación, responsabilidad, asertividad, empatía, autocontrol, etc.) deja constar que el desarrollo de éstas, incrementa el éxito escolar de los estudiantes e influye en el bienestar y esto es el gran propósito de la docencia y enseñanza que debemos de seguir.

7. AGRADECIMIENTOS

Las autoras desean agradecer al estudiantado que se involucró en esta investigación, su energía y buena disposición, así como prestar desinteresadamente a ser sujetos experimentales.

8. REFERENCIAS

- Alberti, R. E., y Emmons, M. L. (2017). *Your perfect right: assertiveness and equality in your life and relationships* (10th Ed.). New Harbinger Publications, Inc.
- Ángeles, R. B. (2017). *La asertividad y el desarrollo de la convivencia en estudiantes universitarios. [Assertiveness and the development of coexistence in university students]*. Tesis de maestría. Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12727/2792>.
- Afzal, F., y Crawford, L. (2022). Student's perception of engagement in online project management education and its impact on performance: The mediating role of self-motivation. *Project Leadership and Society*, 3, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100057>.

- Besser, A., Flett, G. L., y Zeigler-Hill, V. (2022). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 85–105. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>.
- Blaskó, Z., Costa, P. da, y Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375..
- Bueno-Moreno, M. R., Durán-Segura, M., y Garrido-Torres, M. Á. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 85-91.
- Cajas-Bravo, V., Paredes-Pérez, M. A., Pasquel-Loarte, L., y Pasquel-Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 11(1), 77-88. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>.
- Callao-Blas, E. C. (2020). Asertividad y convivencia en el aula en estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. 2039, Independencia. [Assertiveness and coexistence in the classroom in sixth grade students of the I.E. 2039, Independencia]. Tesis de Máster. Universidad Cesar Vallejo.
- Calua-Cueva, M. R., Delgado-Hernández, Y.L., y López-Regalado, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe* 10(4), 315-334. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274>. Cañas, D. C., y Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa [Assertive communication in teachers: diagnosis and educational proposal]. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>.
- Cañón-Montañez, W., y Rodríguez-Acelas, A. (2011). Asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. [Assertiveness: A necessary social skill in nursing and physiotherapy professionals]. *Texto y Contexto Enfermagem*, 20(1), 81-87.
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. [Variables that affect the academic performance of Mexican adolescents]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Clemente, M., Llavona, L., y Carrasco, J. (1989). Análisis del inventario de asertividad de Gambrill y Richey [Analysis of the assertiveness inventory of Gambrill and Richey]. *Estudios de Psicología*, 37, 63-74. <https://doi.org/10.1080/02109395.1989.10821107>.

- Del Águila-Álvarez, A. J., Rivas-Soto, L. A., & Cruz-Tarrillo, J. J. (2022). Competencias de Empleabilidad para Futuros Administradores Peruanos. [Employability Competencies for Future Peruvian Administrators]. *Comuni@cción*, 13(3), 201-212. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.732>.
- Flores-Galaz, M. M., y Díaz-Loving, R. (1995). Development and validation of a multidimensional assertiveness scale for students. *Revista Mexicana de Psicología*, 12(2), 133–144.
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D., y Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5(2), 165–171. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(74\)80131-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(74)80131-0).
- Gambrill, E., y Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado [Learning to Be a Teacher Without Being in the Classroom. COVID-19 as a Threat to the Professional Development of Future Teachers]. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>.
- Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, J., y Artiles-Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. [Collaborative learning: innovative experience in university students]. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>.
- IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. IBM Corp.
- Llacuna, J., y Pujol, L. (2004). NTP 667: La conducta asertiva como habilidad social [Assertive behavior as a social skill]. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_667. Pdf.
- León-Madrigal, M., y Vargas-Halabí, T. (2009). Validación y estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses [Validation and standardization of the Rathus assertiveness scale (R.A.S.) in a sample of Costa Rican adults]. *Revista Costarricense de Psicología*, 28(41-42), 187-207.

- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., y Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta. [Assertiveness and self-esteem in first semester students of the faculty of health sciences of a public university in the city of Santa Marta]. *Psicología desde el caribe*, 24, 91-105.
- Loáiciga-Gutiérrez, J. (2020). Relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria [Interpersonal relationships and situations of coexistence in the university classroom]. *Revista Académica Arjé*, 3(1), 15-25.207.
- Lujan-Vera, P. E., Trelles-Pozo, L. R., y Mogollón-Taboada, M. M. (2019). Asertividad y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de ciencias administrativas de la Universidad Nacional de Piura. [Assertiveness and academic performance in students of the faculty of administrative sciences of the National University of Piura]. *UCV – Scientia* 11(1), 13-20.
- Maqsood, A., Abbas, J., Rehman, G., y Mubeen, R. (2021). The paradigm shift for educational system continuance in the advent of COVID-19 pandemic: Mental health challenges and reflections. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2020.100011>.
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón J. P., y Cerezo, F. (2019). Acoso escolar en el ámbito universitario. [Bullying in the university environment]. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 27(1), 55-68.
- Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., y Polo del Rio, M. I. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. [Social skills training in the university context: effect on social skills for working in teams and social anxiety]. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24 (3), 423-438.
- Melgar-Begazo, A. E., Flores-Sotelo, W. S., Arévalo-Tuesta, J. A., y Antón de los Santos, P. J. (2019). Tecnologías educativas, habilidades sociales y la toma de decisiones en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 440-456. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.305>.
- Miranda, G. C., y Vega, G. C. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación: comunicación asertiva desde la psicología de la educación. *Didáctica y educación*, 12(3), 131-151.

- Napa, A. J., Relaiza, H. R., Figueroa, R. P., y Jara, N. J. (2019). Tutorial Action for the Development of Social Skills in University Students. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 185-192. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.261>.
- Quevedo-Arnaiz, N. V., Melendez-Carballido, R., Beltrán-Ayala, J. M., Teran-Carrillo, W., G., y Montecé-Giler, S. A. (2019). Autoestima y asertividad en estudiantes de la carrera de odontología. [Self-esteem and assertiveness in dental students]. *Revista Espacios*, 40(21). 27-38.
- Pardo, A., y San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II. Síntesis*.
- Pasión, R., Días-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C., y Campos-Franco, R. (2021). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. *Accounting Research Journal*, 34(2), 246-257. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0286>.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4(3), 398-406. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80120-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0).
- Rashid, S., Shaikh, S., Mardini, L., y Saad, F. S. (2022). Back to School: COVID-19 Post-Lockdown Classroom Anxiety. *Education Sciences*, 12(11), 800-811. <https://doi.org/10.3390/educsci12110800>.
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., y Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593-619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>.
- Salter, A. (1949). *Conditiones reflex therapy: the direct approach to the reconstruction of personality*. Creative Age Press.
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19 [Motivation of university students of Education Sciences according to gender, religious culture and social ability during the COVID-19 pandemic]. *Educar*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>.
- Solórzano-Soto, R. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes. [The Impact of Teacher Assertive Communication on Students' Self-Directed Learning]. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194.

- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J., y Finn, C. (2021). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *FACETS* 6(1). 1795-1813. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0080>.
- Valdivia-Bautista, J., Ramos-Zúñiga, B., Pérez-Orta M. A., y Florentino-González, S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. [Relationship between self-esteem and assertiveness in university students.]. *TLATEMOANI Revista Académica de Investigación*, 34, 1-26.
- Van der Hofstandt, R. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal* [The Book of Communication Skills: How to Improve Personal Communication]. Díaz de Santos.
- Vera-Millalén, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. [Infusing Soft Skills into Higher Education Curriculum: Key to Advanced Human Capital Development]. *Revista Akadémeia* 17(1). 53-73.
- Vila, L. (2005). Capital humano heterogéneo y productividad de los graduados de educación superior. [Heterogeneous human capital and productivity of higher education graduates]. *Revista económica de Castilla*, 7, 61-81.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. J., y Don, D. (1971). *Teoría de la comunicación humana, Tiempo Contemporáneo* [Theory of Human Communication, Contemporary Time]. Lumen.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.
- Wolpe, J., y Lazarus, A. A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Pergamon Press.
- Zhai, Y., y Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry research*, 288, 113003. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>.