



Revista Andina de Educación

ISSN: 2631-2816

ISSN-L: 2631-2816

revista.andinaeducacion@uasb.edu.ec

Universidad Andina Simón Bolívar

Ecuador

Belmonte, María Luisa; Estupiñán, Rocío
Autopercepción sobre la comunicación asertiva en estudiantes con discapacidad intelectual
Revista Andina de Educación, vol. 7, núm. 2, 007210, 2024, Mayo-Octubre
Universidad Andina Simón Bolívar
Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.10>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73007713013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.10>



Autopercepción sobre la comunicación asertiva en estudiantes con discapacidad intelectual

Self-Perception of Assertive Communication in Students with Intellectual Disabilities

María Luisa Belmonte^a  , Rocío Estupiñán^a  

^a Universidad de Murcia. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C. Campus Universitario, Facultad de Educación, 11. 30100. Murcia. España.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 31 de mayo de 2024

Aceptado el 18 de septiembre de 2024

Publicado el 10 de octubre de 2024

Palabras clave:

asertividad

inclusión

comunicación asertiva

discapacidad intelectual

universidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received May 31, 2024

Accepted September 18, 2024

Published October 10, 2024

Keywords:

assertiveness

inclusion

assertive communication

intellectual disability

university

RESUMEN

La comunicación es la principal herramienta para una adecuada socialización. Una comunicación asertiva, o lograr expresar pensamientos y sentimientos de forma respetuosa, favorece las relaciones interpersonales, la satisfacción vital, la confianza en uno mismo, la expresividad y la espontaneidad, que tan difíciles son de lograr a veces para las personas con discapacidad intelectual. Este estudio, a través del Cuestionario de Asertividad del proyecto de salud mental "Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes", aplicado a diecinueve estudiantes con discapacidad intelectual del programa formativo Todos Somos Campus, de la Universidad de Murcia, España, ha investigado acerca del nivel de asertividad de estos jóvenes y la autopercepción sobre su estilo comunicativo (asertivo, pasivo o agresivo). Los resultados muestran que los estudiantes presentan un nivel de asertividad medio, con diferencias entre quienes se identifican con un estilo de comunicación asertivo y quienes creen tener una comunicación pasiva. Todo ello no hace más que continuar evidenciando la importancia de formar en asertividad y habilidades de comunicación, dado que, junto con otras, forman los pilares de las habilidades sociales de toda persona y repercuten directamente en su calidad de vida.

ABSTRACT

Communication is the main tool for adequate socialization. Assertive communication favors interpersonal relationships, life satisfaction, self-confidence, expressiveness and spontaneity, which are sometimes so difficult to achieve for people with intellectual disabilities. This study, through the application of the Assertiveness Questionnaire of the mental health project "Promoting the healthy adaptation of our adolescents", to 19 students with intellectual disabilities from the Todos Somos Campus training program, of the University of Murcia, has investigated the level of assertiveness of these young people and their self-perception of their communication style (assertive, passive or aggressive). The results show that students present a medium level of assertiveness, with differences existing between those who identify with an assertive communication style and those who believe they have passive communication. All of this only continues to demonstrate the importance of training in assertiveness and communication skills, given that, together with others, they form the pillars of every person's social skills, directly impacting their quality of life.

© 2024 Belmonte M. L. & Estupiñán. CC BY-NC 4.0

Introducción

La acción consciente de intercambio de información es la comunicación, un acto indispensable que caracteriza y representa la expresión más compleja de las relaciones humanas (Lesmes et al., 2020), y es la principal herramienta para una adecuada socialización (González Frago et al., 2018). Es ahí donde reside la relevancia de este proceso, en las implicaciones de las actitudes; en ellas se basan los modelos educativos en diferentes ámbitos —la cultura familiar, las instituciones educativas o el entorno social en general— (Lesmes et al., 2020).

Las habilidades sociales resultan imprescindibles para la vida porque, si en su mínima expresión permiten una

adecuada relación interpersonal —fundamental en la actual sociedad—, en su forma más avanzada posibilitan la resolución de problemas y conflictos y minimizan a la vez la probabilidad de futuras complicaciones. El principal componente de estas habilidades sociales es una comunicación asertiva (González Frago et al., 2018).

La comunicación asertiva es la capacidad para relacionarse con los demás logrando un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas (Esteves et al., 2020). Junto a la autoestima, la habilidad de comunicación y la toma de decisiones, conforma los pilares de las habilidades sociales de toda persona (Cacho et al., 2019). Además, favorece las relaciones interpersonales y factores tan necesarios como la satisfacción vital, la confianza

en uno mismo, la expresividad y la espontaneidad (Calua et al., 2021), que tan difícil es a veces de lograr para las personas con discapacidad intelectual. La ausencia de una comunicación asertiva muchas veces genera complicaciones emocionales como baja autoestima, ansiedad social y estrés (Bermúdez et al., 2017), así como aislamiento o incluso rechazo social. La educación emocional en personas con discapacidad intelectual tiene mucho que ver con el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones y calidad de vida (González Collado et al., 2019).

En todos los ámbitos de la vida, los seres humanos necesitan relacionarse entre sí, pero en ocasiones se vuelven muy complicado, especialmente cuando uno siente que puede estar vulnerándose su voluntad, o relegándose su deseo a un segundo plano, cuando se lo obliga a adoptar un punto de vista que no comparte. Eso produce frustración, insatisfacción, disminución de la autoestima e inseguridad (Quiñónez & Moyano, 2019).

Por otro lado, puesto que el conocimiento es el motor del crecimiento (Felgueras et al. 2020), la competencia social constituye una de las áreas prioritarias en el desarrollo social de cualquier persona (Verdugo et al., 2021). Así, resulta crucial potenciar la educación para luchar contra la desigualdad y asegurar una inclusión social efectiva (Pintado, 2020). Prestar especial atención a los colectivos más vulnerables para asegurar el acceso al conocimiento a aquellas personas en riesgo de exclusión social es, por tanto, de vital importancia (Felgueras et al., 2020).

La discapacidad intelectual viene acompañada no solo de limitaciones en el funcionamiento intelectual, sino que habitualmente implica problemas en el comportamiento adaptativo, incluyendo dificultades en habilidades conceptuales como el lenguaje y en habilidades sociales y prácticas como adaptarse a la cotidianidad (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2019).

Entre las áreas principales del comportamiento asertivo están: 1. la autoafirmación, que implica defender nuestras posiciones personales en distintos ámbitos, teniendo en cuenta nuestros derechos; 2. la expresión de sentimientos positivos como elogios y muestras de agrado hacia los demás; y, por último, 3. la expresión de sentimientos negativos, que implica manifestar los desagrados y las inconformidades de manera correcta, con una justificación (Mendoza, 2021).

Dentro de los estilos comunicativos que puede adoptar una persona en una situación determinada, “sería difícil entender la asertividad sin sus *alter ego*, las dos conductas que no son asertivas, o sea, la pasividad y la agresividad” (Castro & Calzadilla, 2021, p. 137). Pero “la asertividad, la agresividad y la pasividad no están opuestas entre sí, sino que forman parte de un continuo” (p. 138). En el centro de este continuo se ubica el estilo asertivo, que establece el grado óptimo de empleo de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación (Van der Hofstandt, 2005).

Este continuo refleja las posibles variaciones en los estilos de comunicación a lo largo de la vida. Dependiendo de las relaciones concretas que vayan surgiendo, el interlocutor que haya enfrente o las situaciones en que se encuentren, las personas mostrarán estilos comunicativos más pasivos, agresivos o asertivos. La comunicación pasiva se caracteriza por la falta de una autodefensa de los

derechos, una falta de la expresión de opiniones propias y, además, por la evasión del conflicto y la dificultad para negar peticiones, junto con el deseo de agradar. Contrariamente, en el estilo agresivo, la persona pretende dominar el acto comunicativo, expresando en ocasiones sus derechos sin respeto o consideración por los derechos de los demás (Castro & Calzadilla, 2021).

Los diferentes enfoques sobre la calidad de vida —relacionada con propósitos, esperanzas, normas y preocupaciones de las personas (Verdugo et al., 2021)—, aunque se vean modificados de acuerdo con las características de los sistemas socioculturales y ámbitos en que el individuo se desarrolla (Saéz et al., 2024), coinciden en que es necesario capacitar a la persona para afrontar los desafíos de la vida cotidiana, con el objetivo de aumentar su bienestar personal y social (González Collado et al., 2019). En las personas con discapacidad intelectual, al igual que en el resto de individuos, se ha observado una estrecha relación entre competencia socioemocional y calidad de vida subjetiva (Rey et al., 2013). En este contexto, queda implícito que una buena comunicación y una adecuada formación en comunicación asertiva pueden promover la calidad de vida de este colectivo (Solórzano, 2018).

Mediante la comunicación asertiva se obtienen beneficios en todas las áreas de la vida, incluyendo la personal, pues desarrolla aspectos trascendentales (como la seguridad personal, la autoimagen, la autoestima y el autoconcepto) y promueve la eficiencia en el manejo de situaciones de conflicto, lo que facilita sortear escenarios estresantes (Castro & Calzadilla, 2021). Quiñónez y Moyano (2019) defienden que es necesario reflexionar sobre la importancia de la asertividad en el marco educativo, ya que es una herramienta eficaz como estilo de comunicación, al permitir a los estudiantes desenvolverse en un estado de confianza y seguridad que se traduce en madurez emocional.

El programa Todos Somos Campus

En los últimos seis años se ha observado una creciente presencia de jóvenes con discapacidad intelectual en las universidades españolas, gracias al desarrollo de programas formativos, cursos de extensión y títulos que promueven nuevos escenarios vocacionales y profesionales (Mampaso et al., 2024). Se hace preciso, entonces, rediseñar procesos y considerar modelos de orientación que busquen la inclusión real, pues resulta evidente que el contexto universitario necesita seguir adaptándose para responder a las demandas formativas de este colectivo (González Fernández & Laborda, 2023).

La literatura —tanto nacional como internacional— que relata las experiencias a este respecto evidencia sus efectos positivos tanto en la empleabilidad (Ross et al., 2013; Moore & Schelling, 2015; Miller et al., 2016) como en el bienestar emocional y relacional de las personas con discapacidad intelectual (Ross et al., 2013; Prohn et al., 2019; Lucas et al., 2020). Estas prácticas inclusivas son una fuente de enriquecimiento también para el resto de la comunidad universitaria y para la sociedad en general (Cerrillo et al., 2013; Miller et al., 2016; Prohn et al., 2019).

El programa Todos Somos Campus (TSC) nace en el año 2018 en la Universidad de Murcia (España) como una iniciativa social para favorecer y facilitar la incorporación

del colectivo de jóvenes con discapacidad intelectual al mercado laboral. El proyecto ofrece respuesta a las necesidades individuales de los participantes, al construir itinerarios formativos integrales y personalizados para que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad, favoreciendo sus potencialidades y oportunidades laborales (Belmonte et al., 2020). Este ejercicio de transición a la vida adulta y activa permite que se formen dentro del contexto universitario y se preparen para conseguir un empleo (Belmonte et al., 2022).

Por ello, el propósito de esta investigación es estudiar el nivel de asertividad de los alumnos de TSC, cruzando variables como género, número de hermanos, si consideran que tienen una red social extensa y, por último, si consideran que tienen un estilo comunicativo asertivo, pasivo o agresivo.

Metodología

Diseño y procedimiento

Esta investigación cuantitativa no experimental es de carácter exploratorio y evaluativo.

El problema de investigación partió de las siguientes preguntas: ¿cuál es el nivel de asertividad de las personas con discapacidad intelectual estudiantes del programa formativo TSC?, ¿se corresponde su percepción de estilo de comunicación con su método de proceder? Después de implementar una propuesta para refrescar conocimientos sobre el tema en cuestión —dado que el aula es un escenario ideal para que el docente pueda aplicar “todas las alternativas y estrategias de orientación como escenario fundamental, desde las interacciones que establece con sus educandos y los ejemplos de relaciones interpersonales que [...] proyecta, que sirven de modelo para aprender los modos de comunicación más asertiva” (Delgado et al., 2023, p. 13)—, el equipo investigador se dispuso a aplicar el instrumento de recogida de información y analizarlo para observar minuciosamente sus resultados.

Participantes

La muestra, determinada por un muestreo no probabilístico de conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), estuvo compuesta por diecinueve estudiantes del proyecto TSC con discapacidad intelectual, que respondieron voluntaria y anónimamente el cuestionario de recogida de información. A continuación se pueden apreciar más concretamente sus características específicas.

Tabla 1. Distribución muestral de los participantes.

Variables	Opciones	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Género	Mujer	9	47,4
	Hombre	10	52,6
Edad	18-20 años	4	22,2
	21-25 años	10	55,6
	26-30 años	3	16,7

Número de hermanos	Hijo único	2	10,5
	Un hermano	8	42,1
	Dos o tres hermanos	6	31,6
	Cuatro o más hermanos	3	15,8
Nivel de asertividad percibido	Asertivo	8	42,1
	Pasivo	7	36,8
	Agresivo	3	15,8
¿Consideran que tienen bastantes amigos?	Sí	14	73,7
	No	5	26,3

Fuente: Autora (2024).

En cuanto a la distribución de la muestra, se observa que está compuesta por diez hombres (52,6 %) y nueve mujeres (47,4 %), la mayoría con edades comprendidas entre los 21 y los 25 años. El 42,1 % cuenta con un solo hermano, seguido de los que tienen dos o tres hermanos (31,6 %), los que tienen cuatro o más (15,8 %) y el 10,5 % que son hijos únicos. Asimismo, el 42,1 % de los alumnos se percibe como asertivo; el 36,8 %, como pasivo; y el 15,8 %, como agresivo. En cuanto a si el alumnado considera que tienen bastantes amigos, la mayoría (73,7 %) expresó que sí, frente al 26,3 % que contestó que no.

El proyecto al que pertenece esta investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (Código de Identificación de Aprobación: 3408/2021). Además, a todos los miembros de la muestra se les explicó cómo se desarrollaría el estudio y la condición de su participación, que sería anónima, confidencial y voluntaria.

Instrumentos de recogida de información

El instrumento de recogida de información empleado fue el Cuestionario de Asertividad del proyecto de salud mental “Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes” (Ruiz, 1998). Para dicho estudio, el instrumento ofreció un coeficiente alfa de Cronbach de 0,805, lo que indica una elevada consistencia interna (DeVellis, 2003).

La primera parte del cuestionario recoge información general sobre la persona que responde el instrumento (género, edad, número de hermanos, si considera que tiene muchos amigos o no, y su estilo de comunicación). La segunda parte es la prueba propiamente dicha, que pretende medir el grado de dificultad, para las personas con discapacidad intelectual, de situaciones en que deben afirmarse ante otros. En los veinte ítems, mediante una escala de tres puntos, se les pide que indiquen la frecuencia con que les ocurren diferentes situaciones de autoafirmación (1: casi nunca; 2: algunas veces; 3: casi siempre).

Técnicas de análisis de datos

Para contrastar los datos cuantitativos procedentes de la aplicación del cuestionario, se empleó el paquete estadístico SPSS, versión 28.0. Se recurrió tanto a la estadística descriptiva como a la inferencial no paramétrica, al no cumplirse las condiciones necesarias para poder aplicarla (Siegel, 1995), como el principio de normalidad (Kolmo-

górov-Smirnov) y el de homocedasticidad (Levene). Por ello, para comprobar la existencia de diferencias significativas se emplearon las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis. En todos los casos se utilizó un nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$.

Además, dado que la significación estadística no ahonda en la fuerza de la diferencia o de la relación, se procedió a estimar la magnitud de la diferencia entre variables a partir del tamaño del efecto, a través del cálculo de la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

Análisis y resultados

Los resultados obtenidos tras la recogida de información se incluyen en los siguientes apartados. Para ello, se muestran los estadísticos descriptivos de las variables de la investigación, concretamente las puntuaciones medias ($\bar{X}$), las desviaciones típicas (σ), la significación estadística (*p*) y el tamaño del efecto (*d*) de las variables de la investigación.

Asertividad de los estudiantes de Todos Somos Campus a nivel global

Tal y como se puede observar en la [tabla 2](#), en términos generales, el alumnado presenta un nivel de asertividad global moderado ($\bar{X}_{GA} = 2,08$).

Más concretamente, el alumnado asegura pedir con bastante frecuencia que le devuelvan cosas que ha prestado ($\bar{X}_{P19} = 2,58$). De la misma forma, está de acuerdo en respetar los derechos de los demás mientras se mantienen firmes ($\bar{X}_{P20} = 2,53$). Los alumnos afirman que suelen preguntar a alguien si lo han ofendido ($\bar{X}_{P11} = 2,39$). Además, coinciden en que pueden expresar sus sentimientos honestamente ($\bar{X}_{P2} = 2,37$), reconocer cuando cometen un error ($\bar{X}_{P5} = 2,37$) y responsabilizarse de sus propios sentimientos sin culpar a otros ($\bar{X}_{P10} = 2,37$). Por otro lado, se observa que normalmente no inician una conversación con alguien desconocido ($\bar{X}_{P9} = 1,16$). Asimismo, no suelen pedir explicaciones a alguien que los ha criticado ($\bar{X}_{P17} = 1,58$), ni acostumbran oponerse a una exigencia injusta de alguien con autoridad sobre ellos ($\bar{X}_{P15} = 1,74$).

La dispersión de los datos no es demasiado alta en ninguno de los casos, por lo que se puede decir los estudiantes han coincidido bastante a la hora de emitir sus respuestas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del cuestionario sobre la asertividad del alumnado de TSC.

	n	$\bar{X}$	σ
Nivel de asertividad global	19	2,08	0,301
Digo que no cuando me piden prestada una cosa de valor.	19	1,84	0,765
Puedo expresar mis sentimientos honestamente.	19	2,37	0,597
Hago un elogio a un amigo/a.	18	2,33	0,767
Puedo decir “no” sin disculparme o sentirme culpable.	18	1,89	0,758
Reconozco cuando cometo un error.	19	2,37	0,684
Trato de encontrar la causa de mi enfado.	18	2,22	0,732
Digo a una persona, que me conoce muy bien, que me molesta alguna cosa de lo que dice o hace.	19	1,84	0,898

Espero tener todos los hechos antes de tomar decisiones.	19	2,32	0,749
Inicio una conversación con alguien desconocido.	19	1,16	0,375
Me responsabilizo de mis propios sentimientos sin culpar a otros.	19	2,37	0,831
Pregunto a alguien si lo he ofendido.	18	2,39	0,698
Expreso los sentimientos malos, así como los buenos.	19	2,05	0,848
Resisto ante la insistencia de alguien para que beba alcohol.	19	2,11	0,994
Digo cómo me siento sin causar daño a alguien más.	19	1,89	0,658
Me opongo a una exigencia injusta de alguien con autoridad sobre mí.	19	1,74	0,806
Si no estoy de acuerdo con alguien, no lo maltrato ni física ni verbalmente.	18	2,06	0,938
Pido explicaciones a alguien que me ha criticado.	19	1,58	0,769
Ofrezco soluciones a los problemas en lugar de quejarme.	19	2,11	0,875
Pido que me devuelvan algo que he dejado.	19	2,58	0,692
Respeto los derechos de los demás mientras me mantengo firme.	19	2,53	0,772

Fuente: Autora (2024).

Nivel de asertividad del alumnado de Todos Somos Campus en función de distintas variables

Como se puede ver en la [tabla 3](#), los hombres se muestran algo más asertivos ($X_H = 2,10$), que las mujeres ($X_M = 2,06$), aunque no existen diferencias significativas en cuanto al género ($p = 0,405$).

Tabla 3. Nivel de asertividad en función del género.

	n	$\bar{X}$	σ	p
Mujer	9	2,06	0,307	0,405
Hombre	10	2,10	0,311	

Fuente: Autora (2024).

En la [tabla 4](#) se refleja que las personas que son hijos únicos poseen un mayor nivel de asertividad ($\bar{X}_{HU} = 2,32$), frente al resto, aunque no se hallan diferencias significativas en cuanto al nivel de asertividad del alumnado de TSC en función del número de hermanos ($p = 0,695$).

Tabla 4. Nivel de asertividad según el número de hermanos.

	n	$\bar{X}$	σ	p
Hijo único	2	2,32	0,459	0,695
1 hermano	8	2,03	0,335	
2-3 hermanos	6	2,05	0,307	
4 o más hermanos	3	2,11	0,076	

Fuente: Autora (2024).

Tal y como se observa en la [tabla 5](#), los alumnos que consideran que tienen bastantes amigos ($\bar{X}_{Si} = 2,10$) tienen una mayor asertividad frente a los alumnos que no creen que tienen tantos amigos ($\bar{X}_{No} = 2,03$), aunque no existen diferencias significativas ($p = 0,328$).

Tabla 5. Nivel de asertividad según si consideran tener bastantes amigos o no.

	n	$\bar{X}$	σ	p
Sí tengo bastantes amigos	14	2,10	0,248	0,328
No tengo bastantes amigos	5	2,03	0,449	

Fuente: Autora (2024).

En la [tabla 6](#), tal y como se observa, el alumnado de TSC mayormente considera que tiene un estilo comunicativo asertivo ($\bar{X}_{AS} = 2,28$) y agresivo ($\bar{X}_{AG} = 2,13$).

En esta ocasión sí se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,25$) entre las respuestas de los estudiantes que se consideran asertivos y los que afirman ser pasivos ($p = 0,22$), a favor de los primeros. El tamaño de la magnitud de las diferencias es muy elevado: supera con creces el típico establecido por Cohen ($d = 1,640$).

Tabla 6. Nivel de asertividad según cómo consideran su comunicación.

	n	$\bar{X}$	σ	p	d
Considero mi comunicación asertiva.	8	2,28	0,219	0,025	1,640
Considero mi comunicación pasiva.	7	1,91	0,246		
Considero mi comunicación agresiva.	3	2,13	0,189		

Fuente: Autora (2024).

Conclusiones y discusión

Se ha demostrado que la educación en competencias socioemocionales, tan necesarias para alcanzar relaciones inter- e intrapersonales adecuadas ([Bisquerra et al., 2015](#)), son esenciales para lograr el bienestar psicológico y la adaptación del individuo ([Fernández et al., 2017](#)). La inteligencia emocional constituye un área prioritaria en el desarrollo social de cualquier persona ([González Collado et al., 2019](#)). El ser humano, al vivir en sociedad, emplea inevitablemente la mayor parte de su tiempo interactuando con los demás; es por tanto un aspecto primordial el de las relaciones sociales que lleva a cabo ([Castro & Calzadilla, 2021](#)). Esto es especialmente importante para las personas con discapacidad intelectual, dado que suelen presentar mayores desafíos en el manejo emocional y las relaciones sociales en general ([Rey et al., 2013](#); [Lucas et al., 2020](#); [Mirete et al., 2022](#)). El desarrollo de estas competencias es primordial para favorecer su participación, integración e inclusión social ([González Collado et al., 2019](#)). Además, al igual que para el resto de la población, se ha observado una estrecha relación entre competencia socioemocional y calidad de vida subjetiva en las personas con discapacidad intelectual ([Rey et al., 2013](#)).

Así, no es de extrañar que, en los contextos sociales actuales, la educación tenga un papel fundamental ([Saéz et al., 2024](#)). Educar en asertividad

prepara el terreno social para entender, comprender, diferenciar y relacionar lo asertivo de lo efectivo, así como también [para] reconocer cada uno de los factores que intervienen en la comunicación entre ellos; la percepción, los valores y propósitos, además de la libertad y seguridad para expresar ideas con responsabilidad y sentido crítico. ([Quiñonez & Moyano, 2019](#), p. 70)

La comunicación asertiva, entendida como una destreza que favorece la expresión verbal y no verbal de sentimientos, así como la percepción frente a cualquier situación sin herir a otros ([Guerra, 2019](#)), es una de las habilidades clave para la vida, al favorecer la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales ([Cañas & Hernández, 2019](#)). Por todo ello y mucho más, dado que “en la actualidad, la discriminación de las personas con discapacidad intelectual es un hecho irrefutable, ya sea por tradición o por falta de información” ([Belmonte & García, 2013](#), p. 148), la comunicación asertiva resulta imprescindible.

En este sentido, el alumnado del programa para personas con discapacidad intelectual TSC presenta un nivel de asertividad medio. En cuanto a las variables planteadas, se observa que la mayoría de ellas no son determinantes en relación con su nivel de asertividad: los estudiantes no presentan grandes diferencias en función de su género, el número de hermanos o de amigos. No obstante, sí aparecen diferencias entre estudiantes según el estilo de comunicación con el que se identifican, en concreto entre los que creen ser asertivos y los que consideran tener una comunicación pasiva; los primeros efectivamente se muestran más asertivos cuando responden el instrumento de recogida de información, y es que la asertividad puede ser empleada como un recurso personal para afrontar situaciones de tipo conflictivas ([Rodríguez & Noé, 2017](#)), al promover “que la persona esté a gusto consigo misma y [...] con los demás. Sin duda hace a la persona más efectiva en el acto comunicativo” ([Castro & Calzadilla 2021](#), p. 134).

Las conductas agresiva y pasiva, por otro lado, crean inconvenientes. Si la comunicación es pasiva, se dejan de defender los derechos o de expresar las opiniones ante el interlocutor, con consecuencias poco positivas. Esta situación de pasividad o sumisión provoca a su vez un importante grado de frustración, al no poder alcanzar los objetivos en la conversación. Por ende, generan una baja autoestima, que, a consecuencia de esa inhibición, refuerza el temor a la tan temida falta de aceptación social ([Castro & Calzadilla, 2021](#)).

Referencias

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2019). FAQs on Intellectual Disability. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. <https://tinyurl.com/yckmr7yc>
- Belmonte, M., & García, M. (2013). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147-170. <https://tinyurl.com/3799d3uz>
- Belmonte, M., Mirete, L., & Gailán, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95), 263-279. <https://doi.org/10.4753/rifop.v34i1.77724>

- Belmonte, M., Mirete, A., & Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>
- Bermúdez, K., Ccance, P., & Conde, I. (2017). Rasgos de personalidad y asertividad en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 10(1), 22-28. <https://tinyurl.com/4tahpdhe>
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis. <https://tinyurl.com/2tjrxwz>
- Cacho, Z., Silva, M., & Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205. <https://tinyurl.com/26wh8bys>
- Calua, M., Delgado, Y., & López, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://tinyurl.com/3yuwrf8a>
- Cañas, D., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: Diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- Castro, G., & Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva: Una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia. Didáctica y Educación*, 12(3), 131-151. <https://tinyurl.com/kvjzjp3>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57. <https://tinyurl.com/mr3ubc35>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://tinyurl.com/5b343x95>
- DeVellis, R. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Sage. <https://tinyurl.com/4bsbt7f>
- Delgado, Y., China, L., & Ruiz, O. (2023). La atención a la diversidad para la educación emocional desde la función orientadora del docente. *Revista RETOS XXI*, 7. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.25347>
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C., & Yapuchura, C. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Felgueras, N., Moreno, R., & López, J. (2020). Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 48-58. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5791>
- Fernández, P., Cabello, R., & Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-26. <https://tinyurl.com/t4va9m5u>
- González Collado, C., Iglesias, M., & Sabín, C. (2019). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019501725>
- González Fernández, H., & Laborda, C. (2023). Desarrollo profesional de personas con discapacidad intelectual: Estado de la cuestión. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 125-145. <https://doi.org/10.6018/educatio.511441>
- González Frago, C., Guevara, Y., Jiménez, D., & Alcázar, R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>
- Guerra, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Lesmes, A., Barrientos, E., & Cordero, M. (2020). Comunicación asertiva: ¿Estrategia de competitividad empresarial? *Aibi. Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(1), 147-153. <https://tinyurl.com/y8xj3y5m>
- Lucas, B., Ávila, V., Pérez de Albéniz, A., & Fonseca, E. (2020). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: Evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 151-162. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.07>
- Mampaso, J., Moraleda, Á., & De los Santos, M. (2024). Madurez vocacional y nuevos entornos profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Estudios sobre Educación*, 47. <https://doi.org/10.15581/004.47.002>
- Mendoza, C. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 3-16. <https://tinyurl.com/6a4rbu6b>
- Miller, K., DiSandro, R., Harrington, L., & Johnson, J. (2016). Inclusive Higher Education Is Reaping Benefits for Individuals with Intellectual Disabilities: One Program's Story. *Insight*, 29. <https://tinyurl.com/4bvrr8k9>
- Mirete, A., Belmonte, M., Mirete, L., & García, M. (2022). Predictors of Attitudes about People with Intellectual Disabilities: Empathy for a Change towards Inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>
- Moore, E., & Schelling, A. (2015). Postsecondary Inclusion for Individuals with an Intellectual Disability and its Effects on Employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148. <https://tinyurl.com/y6uhmwj7>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pintado, M. (2020). *Inserción sociolaboral de la discapacidad intelectual en la Universidad Católica de Murcia*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. <https://tinyurl.com/4wsfw3wc>
- Prohn, S., Kelley, K., & Westling, D. (2019). Supports' Perspectives on the Social Experiences of College Students with Intellectual Disability. *Inclusion*, 7(2), 111-124. <https://tinyurl.com/43nzdy2n>
- Quiñonez, J., & Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Científica*, 4(ed. esp.), 68-83. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>
- Rey, L., Extremera, N., Durán, A., & Ortiz, M. (2013). Subjective Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: The Role of Emotional Competence on Their

- Subjective Well-Being. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), 146-156. <https://tinyurl.com/mvj7u8b2>
- Rodríguez, D., & Noé, H. (2017). Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(2), 179-186. <https://doi.org/10.18271/ria.2017.276>
- Ross, J., Marcell, J., Williams, P., & Carlson, D. (2013). Post-secondary Education Employment and Independent Living Outcomes of Persons with Autism and Intellectual Disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 337-351. <https://tinyurl.com/yc4wpe3n>
- Ruiz, P. (1998). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes: Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes*. Ministerio de Sanidad y Consumo de España. <https://tinyurl.com/bdzt3dzt>
- Saéz, G., Ariza, A., Laurin, L., & Pupo, L. (2024). Calidad de vida y el rendimiento académico en jóvenes estudiantes de Caldas, Colombia: Estudio piloto. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 718. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.8>
- Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Trillas. <https://tinyurl.com/223kbscr>
- Solórzano, R. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje autodirigido de los estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194. <https://tinyurl.com/23psc4n8>
- Van der Hofstandt, R. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: Cómo mejorar la comunicación personal*. Díaz de Santos. <https://tinyurl.com/yzcphhy5>
- Verdugo, M., Schalock, R., & Gómez, L. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: La unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Conflicto de interés

No existe ningún conflicto de intereses, ya sea financiero, personal o de otro tipo, que podría influir en los resultados o interpretación de los datos presentados.

Declaración de ética

El trabajo cumple con las directrices éticas internacionales aplicables a la disciplina, incluyendo el tratamiento de participantes humanos, consentimiento informado, y aprobación por comités de ética. Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (Código de Identificación de Aprobación: 3408/2021).

Contribución de los autores

María Luisa Belmonte: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Adquisición de financiación; Investigación; Metodología; Administración de proyecto; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Escritura – revisión y edición.

Rocío Estupiñán: Conceptualización; Investigación; Metodología; Escritura – borrador original.