



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE  
EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**NIVELES DE ASERTIVIDAD Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN  
ESTUDIANTES DE PREGRADO DE UNA UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ**

TESIS PARA: DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA: WILMER ALFONSO HERNÁNDEZ VELANDIA

DIRECTOR DE TESIS: DR. NELSON GUZMÁN ZAMORA

BOGOTÁ D. C.

2022

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 21 de Julio de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

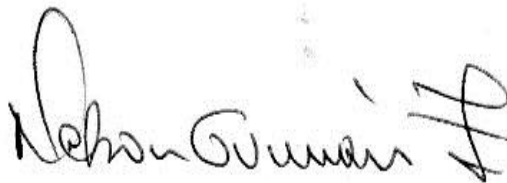
Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“Niveles de Asertividad y Participación Ciudadana en estudiantes de pregrado de una universidad de Bogotá”**

Elaborado por Mtro. **Wilmer Alfonso Hernández Velandia**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de la Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Nelson Guzmán Zamora". The signature is fluid and cursive, with a large initial "N" and a stylized "Z" at the end.

**Dr. Nelson Guzmán Zamora**  
Nombre y firma del Director de tesis

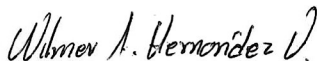
A Quien Corresponda  
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo Wilmer Alfonso Hernández Velandia, con matrícula MDCO19745, egresado del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con CC, N° 13870298, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:  
"Niveles de asertividad y de participación ciudadana en estudiantes de pregrado de una universidad de Bogotá",

**Por la presente Declaro que:**

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



Wilmer Alfonso Hernández Velandia

wilmerhvelandia@gmail.com número móvil: 3123887111

**NIVELES DE ASERTIVIDAD Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN ESTUDIANTES  
DE PREGRADO DE UNA UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ**

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	X
ABSTRACT .....	XI
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.1. Formulación del problema .....	8
1.1.1. Contextualización.....	8
1.1.2. Definición del problema.....	35
1.2. Pregunta de Investigación .....	40
1.3. Justificación.....	41
1.3.1. Conveniencia.....	41
1.3.2. Relevancia social.....	43
1.3.3. Implicaciones prácticas.....	45
1.3.4. Utilidad metodológica.....	46
1.3.5. Utilidad teórica.....	49
1.4. Hipótesis.....	50
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL .....	52
2.1. Análisis teórico-conceptual de asertividad y participación ciudadana .....	54
2.1.1. Análisis teórico-conceptual de asertividad.....	54
2.1.2. Análisis teórico-conceptual de participación ciudadana.....	77
2.2. Marco referencial: asertividad y participación ciudadana .....	108
CAPÍTULO III. MÉTODO .....	126
3.1. Objetivos .....	127
3.1.1. General.....	127
3.1.2. Específicos.....	128
3.2. Participantes.....	129
3.3. Escenario .....	131
3.4. Instrumentos de recolección de información .....	133
3.4.1. Descripción general de los instrumentos.....	133
3.5. Procedimiento .....	142
3.6. Diseño del método.....	143

3.6.1. Diseño.....	143
3.6.2. Momento de estudio.....	144
3.6.3. Alcance del estudio.....	145
3.7. Operacionalización de las variables.....	145
3.8. Análisis de datos.....	148
3.9. Consideraciones éticas.....	152
3.10. Conclusiones.....	153
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	156
4.1. Resultados del análisis descriptivo de los datos sociodemográficos.....	158
4.2. Resultados del análisis descriptivo de los datos relacionados con la variable independiente: niveles de asertividad y tipos de comportamiento social.....	166
4.2.1. Resultados de análisis descriptivo por sub-variable en asertividad.....	168
4.2.2. Resultados de análisis descriptivo en asertividad total.....	171
4.2.3. Conclusiones del análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los participantes en la prueba de asertividad.....	174
4.3. Resultados del análisis descriptivo de los datos relacionados con la variable dependiente: Participación.....	175
4.3.1. Conclusiones del análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los participantes en la prueba de participación.....	180
4.4. Análisis estadístico inferencial.....	181
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	187
5.1. Discusión.....	190
5.1.1. Hallazgos por objetivo, pregunta de investigación y verificación de las hipótesis.....	190
5.1.2. Comparación de los resultados de la investigación con otras semejantes.	194
5.1.3. Aplicabilidad de los resultados.....	199
5.2. Conclusiones.....	202
5.2.1. Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.....	202
5.2.2. Aportes de la presente investigación al conocimiento, la ciencia y la académica.....	204
5.2.3. Futuras líneas de investigación.....	207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210
APÉNDICE.....	I

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Competencias para una ciudadanía global según la UNESCO</i> .....	18
Figura 2 <i>Dimensiones de una competencia global según la OCDE</i> . ....	20
Figura 3 <i>Dimensiones y sub-dimensiones de una educación para la ciudadanía global, propuesta por Morais y Ogden (2011)</i> .....	22
Figura 4 <i>Las doce habilidades transferibles y sus cuatro dimensiones propuestas por la UNICEF</i> . ....	30
Figura 5 <i>Competencias sociales y emocionales propuestas por la OCDE, con base en los Cinco Factores Base de la personalidad</i> .....	33
Figura 6 <i>Percepción de 9 profesores acerca de la participación de los estudiantes en eventos extracurriculares</i> .....	37
Figura 7 <i>Percepción de 9 docentes acerca de la participación de los estudiantes en clases presenciales y encuentros sincrónicos</i> . ....	38
Figura 8 <i>Interrelaciones entre las categorías asertivas, opuestas y afectivas</i> . ....	59
Figura 9 <i>Abreviación del modelo cognitivo-conductual integrado</i> .....	62
Figura 10 <i>Escalera de empoderamiento ciudadano de Burns et al. (1994)</i> .....	98
Figura 11 <i>La escalera de la participación de Hart (1993)</i> . ....	102
Figura 12 <i>Esquema del protocolo de investigación</i> . ....	144
Figura 13 <i>Distribución de participantes según percentiles alcanzados en pruebas de asertividad</i> . ....	168
Figura 14 <i>Distribución de participantes según percentiles alcanzados en prueba de participación</i> . ....	177
Figura 15 <i>Diagrama de dispersión coeficiente de correlación de Spearman</i> .....	185

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Tipos de cultura política.</i> .....	88
Tabla 2 <i>Los ocho peldaños de la escalera de participación ciudadana.</i> .....	94
Tabla 3 <i>Esferas del poder ciudadano de Burns et al. (1994).</i> .....	97
Tabla 4 <i>Comparativo entre las orientaciones de los tipos de cultura política propuestos por Almod y Verba (2001) y el escalón 12 de participación ciudadana de Burns et al. (1994).</i> .....	99
Tabla 5 <i>La tipología de diferentes formas de desvinculación, involucramiento, compromiso cívico y participación política, de Ekman y Amnå (2012).</i> .....	105
Tabla 6 <i>Distribución de la oferta educativa institucional por facultad.</i> .....	132
Tabla 7 <i>Resultados de los tests de convergencia, discriminación, validez y fiabilidad.</i> .....	136
Tabla 8 <i>Confiabilidad del instrumento PBS, a partir de los resultados obtenidos mediante el procedimiento test-retest modificado.</i> .....	137
Tabla 9 <i>Resultados de los tests de convergencia, discriminación, validez y fiabilidad.</i> .....	138
Tabla 10 <i>Correlación, media y desviación estándar de las 4 dimensiones del PBS-16.</i> .....	139
Tabla 11 <i>Comparativo de los ítems originales del PBS y los ítems ajustados.</i> .....	141
Tabla 12 <i>Niveles de asertividad y de participación.</i> .....	149
Tabla 13 <i>Rangos percentiles por sub-variable que determinan cada estilo de comportamiento social.</i> .....	150
Tabla 14 <i>Hipótesis de investigación, nula y alternativa de la presente investigación.</i>	151
Tabla 15 <i>Elementos de la metodología de la presente investigación descritos en el capítulo III.</i> .....	153
Tabla 16 <i>Total estudiantes participantes por programa académico y porcentaje.</i> .....	158
Tabla 17 <i>Análisis descriptivo de la edad de los estudiantes participantes.</i> .....	160
Tabla 18 <i>Total de estudiantes participantes por estrato socioeconómico y su porcentaje.</i> .....	161
Tabla 19 <i>Total de estudiantes participantes por orientación sexual y su porcentaje.</i>	162



Tabla 20 <i>Total de estudiantes participantes por ocupación y su porcentaje.</i> .....	164
Tabla 21 <i>Total de estudiantes participantes por estado civil y su porcentaje.</i> .....	165
Tabla 22 <i>Estadística descriptiva del total de la variable asertividad.</i> .....	167
Tabla 23 <i>Número y porcentaje de participantes por nivel de comportamiento social, en el análisis descriptivo de la variable asertividad total.</i> .....	169
Tabla 24 <i>Ítems con mayor puntuación obtenida por los participantes en la prueba de asertividad.</i> .....	172
Tabla 25 <i>Ítems con menor puntuación obtenida por los participantes en la prueba de asertividad.</i> .....	173
Tabla 26 <i>Estadística descriptiva del total de la variable participación.</i> .....	176
Tabla 27 <i>Ítems con mayor puntuación por cada dimensión del Participatory Behaviors Scale, organizados de mayor a menor.</i> .....	178
Tabla 28 <i>Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.</i> .....	181
Tabla 29 <i>Coeficiente de correlación de Spearman.</i> .....	182
Tabla 30 <i>Coeficiente de correlación de Spearman y valor-p o nivel de significancia entre dimensiones y subvariables de asertividad y participación.</i> .....	183
Tabla 31 <i>Percentiles por variable, sub-variable y dimensión.</i> .....	192

Si por vuestra debilidad habéis sufrido el mal, no echéis el peso de la culpa a los dioses. Vosotros mismos habéis permitido a esta gente llegar a ser grande cuando le habéis dado la fuerza cayendo en vergonzosa servidumbre.

Solón

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco muy especialmente a mi director de tesis, el Doctor Nelson Guzmán. Jamás lo habría logrado sin su apoyo constante y sincero.

A los estudiantes participantes y a aquellos profesores, grandes amigos y colegas, que permitieron la aplicación de los instrumentos, gracias por su tiempo y por creer en este proyecto.

A todos los autores e investigadores sin excepción citados en este documento. Les admiro y les envidio. Gracias por haberme encauzado, perdido y enseñado a odiar y a amar este camino que ha sido, en todo caso, escogido.

## DEDICATORIA

A mis padres Nelly Velandia y Alfonso Hernández,  
a mi hermano Orlando,  
a mi esposa Carmen Rodríguez  
dedico esta reflexión y agradezco su cariño,  
su paciencia,  
su digno ejemplo y,  
sobre todo,  
el recordarme todo el tiempo que ellos mismos  
son infinitamente más importantes  
que cualquier cosa de este mundo improbable.

## RESUMEN

La baja participación de los estudiantes de programas académicos de pregrado, tanto en actividades de aula como en eventos extra-académicos, percibida por los docentes de la unidad encargada de impartir cursos electivos relacionados con formación ética y ciudadana, ha motivado la búsqueda de explicaciones y estrategias para el mejoramiento de este tipo de competencias. La bibliografía consultada sugiere que si se aumentan los niveles de asertividad se podrían aumentar los de participación. Por ello, el objetivo de la presente investigación ha sido el de confirmar o descartar la correlación de estas dos variables. Para la recopilación de los datos entre la población señalada, constituida por 1490 estudiantes de todos los programas académicos, se realizó un muestreo probabilístico por racimos sistemático, considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, que determinó la participación final de 312 estudiantes. Luego de ello, se ejecutó el protocolo de investigación con un diseño no experimental, de alcance correlacional y momento transversal. El análisis descriptivo de los datos arrojó niveles altos de asertividad (76 percentiles promedio) y bajos de participación (36,7). En sintonía con ello, el análisis de estadística inferencial no paramétrico confirmó la correlación negativa y baja de estas dos variables (-0,231). Los altos niveles de asertividad en relación con niveles bajos de participación pueden ser indicadores de formas no convencionales de participación y de conformidad ciudadana con un tipo de democracia liberal, donde los derechos individuales son lo más importante.

**Palabras clave:** asertividad, agresividad, pasividad, participación ciudadana, democracia, sumisión.

## ABSTRACT

The low participation of students in undergraduate academic programs, both in classroom activities and in extra-academic events, perceived by the teachers of the unit in charge of teaching elective courses related to ethics and citizenship training, has motivated the search for explanations and strategies to improvement of this type of skills. The bibliography consulted suggests that if the levels of assertiveness are increased, the levels of participation could be increased. Therefore, the objective of this research has been to confirm or rule out the correlation of these two variables. For the collection of data among the indicated population, made up of 1490 students from all academic programs, a probabilistic sampling was carried out by systematic clusters, considering a confidence level of 95% and a margin of error of 5%, which determined the final participation of 312 students. After that, the research protocol was executed with a non-experimental design, with a correlational scope and transversal moment. The descriptive analysis of the data showed high levels of assertiveness (76 average percentiles) and low levels of participation (36.7). In line with this, the non-parametric inferential statistical analysis confirmed the negative and low correlation of these two variables (-0.231). High levels of assertiveness in relation to low levels of participation may be indicators of unconventional forms of participation and citizen compliance with a type of liberal democracy, where individual rights are the most important.

**Keywords:** assertiveness, aggressiveness, passivity, citizen participation, democracy, submission.

## INTRODUCCIÓN

Con la aparición de los Derechos Humanos (ONU, 1948), no solo comienza a tener lugar un buen esfuerzo de reafirmación de los sistemas democráticos, con una clara intención de defensa de la vida y las libertades individuales. Pero no solo se trata de dar más importancia a las personas que a los gobiernos y los Estados. Se trata, además, de modificar las relaciones interpersonales, la actitud, el comportamiento, las creencias acerca de sí mismo y de los demás. Comprender que todos son sujetos de los mismos derechos con equidad, significa que nadie, ni un gobierno ni otro individuo, podrá limitar a nadie en sus opciones de desarrollo y de una vida con dignidad.

En la práctica, lastimosamente cuanto más debilitada, invisible, apartada, dispersa y poco representada es una persona, una comunidad o una sociedad, mayor es su vulnerabilidad. Sus deseos, necesidades y problemas pueden ser pasados por alto con mayor facilidad y ellos mismos pueden ser aplastados o instrumentalizados, sin que esto último represente un suceso de mayor interés. Por ello, a los derechos humanos y las formas representativas de toma de decisiones políticas, les acompaña una serie de mecanismos de participación. El voto popular, la revocatoria de mandato, el cabildo abierto, entre otros, buscan básicamente la auto-organización social en torno a temas en común y su visibilización ante otras organizaciones, los gobiernos y las instituciones estatales.

Por ello, cuando en un escenario educativo se observa bajo interés por el debate, por opinar y trabajar en equipo, por buscar soluciones o liderar iniciativas extraacadémicas, esto debe ser motivo de preocupación por cuanto los estudiantes

son un sector vulnerable. Muchos de ellos no cuentan aún con las competencias laborales, ni con alternativas de empleabilidad o emprendimiento que les permita ingresar con efectividad al sistema económico global y adquirir poder adquisitivo. Esto, a falta del poder político que les permita el aseguramiento de sus derechos y de una vida con dignidad.

Pues bien, en una universidad de Bogotá, los docentes de la unidad encargada de impartir cursos y seminarios electivos o transversales de ciencias sociales y formación ciudadana, han estado observando este comportamiento en sus estudiantes. Este mismo fenómeno es estudiado por otros autores en la dimensión virtual de las redes sociales, con resultados problemáticos para los sistemas democráticos (Torres et al., 2020; Cano, et al., 2017; Padilla, 2014) ¿Cómo entender que los jóvenes parecen tener poco interés en participar del voto popular, de los debates en aula, de los asuntos públicos, pero no tienen problema en salir a las calles a protestar, algunos con vehemencia, en opinar por redes sociales sobre política nacional, y en defender sus derechos individuales?

El fortalecimiento de las democracias y la afirmación de los derechos individuales a través de la participación ciudadana, es un proyecto social que brindaría mayores posibilidades de desarrollo a los sectores vulnerables. Pero este proyecto puede quedar incompleto o irrealizable, como se ha dicho, si no va acompañado de un cambio en las relaciones interpersonales. Algunos autores sugieren que, para mejorar la participación y modificar el comportamiento social es necesario fortalecer las habilidades sociales; una de ellas en especial: la asertividad.



García y Magaz (2011), siguiendo las indicaciones dadas por Alberti y Emmons (1970), entienden por ellas “la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción” (pág. 12). Al respeto por la opinión, los deseos, los sentimientos y preferencias de sí mismo, lo han llamado los autores auto-asertividad; y al respeto por estos mismos aspectos, pero en los demás, lo denominaron hetero-asertividad. Auto y hetero-asertividad, como se observa, podrían promover un comportamiento más participativo, en tanto implica poder expresar un deseo o una inconformidad en el momento oportuno y en el marco de los derechos.

Por otra parte, en esta investigación se entiende por *participación* todo proceso a través del cual los individuos o los colectivos toman parte o son parte de manera manifiesta, latente o desvinculada, en las decisiones y las acciones que se llevan a cabo en el ámbito comunitario o político (Ekman y Amnå, 2012; Magallanes y Talò, 2016; Talò y Mannarini, 2014). Por ello, se supone que entender plenamente el derecho a expresar con libertad la propia opinión o una inconformidad, algo que puede enseñar la asertividad, implica de hecho poder hacerlo en la práctica (o a no hacerlo como señal de indiferencia o de reproche).

De hecho, algunos autores señalan un cambio general de comportamientos políticos. Esto producto del aumento en los niveles de escolaridad, de la globalización del sistema económico, la difusión a los derechos humanos, el establecimiento de más Estados con un sistema político democrático y de su crisis de legitimidad producto de los altos niveles de corrupción política y la baja capacidad de los gobiernos para

asegurar estos derechos fundamentales (Castells, 2018). Este cambio consiste en una actitud menos sumisa y leal, y más asertiva y contestataria ante los gobiernos y las instituciones (Welzel y Dalton, 2016). Pero también, ante los compañeros, los seres queridos y, sobre todo, ante los desconocidos (Mockus, 2015).

Por ello, parece válido preguntar si en verdad existe relación entre niveles de participación y niveles de asertividad, a fin de hacer viables o no estrategias de formación en este estilo de comportamiento social o competencia comunicativa. Para ello, se realiza una investigación de diseño no experimental, alcance correlacional y momento transversal, con población estudiantil de programas de pregrado de una universidad de Bogotá, asistente a cursos o seminarios electivos o transversales de ciencias sociales y humanas. Para la selección de los participantes se lleva a cabo un muestreo probabilístico por racimos sistemático, considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, que determina la participación de al menos 307 estudiantes.

Con el fin de dar respuesta a la pregunta descrita y afirmar o descartar la hipótesis de investigación, el presente estudio se estructura de la siguiente manera. En el primer capítulo es descrito el contexto social y político en el cual se evidencia la problemática y su relevancia. Con ello se recuperan los elementos que pueden justificar la realización de una investigación a propósito. En el segundo capítulo, se realiza un análisis conceptual de las variables estudiadas (asertividad y participación) y son recuperados los enfoques teóricos desde donde han sido abordadas en la historia. Esto con el fin de conocer y analizar el proceso de construcción histórica del

concepto de dichas variables y su conexión con temas fundamentales de psicología, la historia de la filosofía y las ciencias políticas.

En el tercer capítulo es descrita la metodología y se justifica el diseño de la investigación propuesto. Para ello, se explica el tipo de muestreo realizado, son recuperados los instrumentos utilizados, se detallan sus partes y la manera como son procesados los datos que se recopilan a través de ellos. Esto con el fin de realizar posteriormente el cálculo de niveles de asertividad, de participación y de correlación entre estas dos variables en la población objeto de estudio, de la manera más objetiva, imparcial y científica posible.

En el cuarto capítulo son expuestos los resultados del análisis estadístico descriptivo e inferencias de los datos sociodemográficos recuperados y los relacionados con cada una de las variables. De este modo se da respuesta a los objetivos segundo y tercero de la presente investigación. Estos apuntan al reconocimiento de los estilos de comportamiento social y las formas de participación que caracteriza al universo muestral, así como a los niveles de correlación de las variables.

En el quinto capítulo, finalmente, con base en los resultados obtenidos, se da respuesta a la pregunta de investigación y es aceptada o rechazada la hipótesis. Estos resultados son contrastados con los de otros estudios semejantes, a fin de involucrar esta investigación en la discusión mundial sobre el tema. De esta manera, se desea ofrecer un modesto aporte a los estudios sobre cultura ciudadana y política, habilidades socioemocionales y democracia.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

A continuación, se describe el panorama social, político y académico que da surgimiento y despliegue al problema objeto de estudio de la presente investigación. El primer aspecto a abordar es la participación ciudadana, considerada aquí la variable dependiente. Su importancia en los esfuerzos de consolidación de los regímenes democrático y como estrategia de protección y restablecimiento de los derechos humanos, no dejan dudas acerca de su importancia en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario.

. En un segundo momento, esta variable es relacionada con la habilidad social que seguramente hace mayor énfasis en la posibilidad de ejercer con mayor efectividad aquel derecho: la asertividad. Los estudios para su conceptualización, la evaluación de sus alcances y el desarrollo de metodologías para su aprendizaje efectivo, tuvieron lugar en mayor medida en el siglo XX, al mismo tiempo que las relaciones entre los individuos y los pueblos comenzaron a redefinirse. La asertividad es la habilidad social que permite mantener un comportamiento respetuoso consigo mismo y los demás, a fin de saber escuchar al interlocutor y expresar de forma segura y oportuna el propio punto de vista.

Por ello, en la presente investigación, de enfoque cuantitativo, se defiende la hipótesis de una posible correlación entre las variables participación ciudadana y asertividad. Esto con el fin de promover, por su puesto en otro momento, cursos electivos a través de los cuales los estudiantes de nivel univesitario tengan oportunidad de desarrollar esta habilidad. Todo ello como parte de una estrategia de formación ciudadana que pueda trascender los límites de una comprensión apenas

conceptual del sistema democrático, sus características y conveniencia.

## **1.1. Formulación del problema**

### **1.1.1. Contextualización.**

En la actualidad, las repúblicas se fundamentan en la idea de que toda forma de abuso y falta de oportunidad para el desarrollo social o comunitario, puede evitarse en la medida que más individuos participen del ejercicio deliberativo sobre lo público, sea de manera directa o a través de representantes (Bueno, 2018, Canto, 2017; Constant, 2002). No obstante, la capacidad que tengan para decidir más y mejor sobre sus propias vidas en la cotidianidad, con plena libertad y autonomía, es otra de las condiciones clave que evita la dominación. Para ello, los ciudadanos deben saber reconocer los distintos marcos normativos sociales y políticos existentes para la toma de decisiones personales y en los asuntos públicos, pero también para el fomento de cambios en estos ámbitos de manera legal y legítima (Mockus, 2015).

Esto implicaría tanto el uso efectivo de los mecanismos de participación dispuestos en las constituciones nacionales, como la implementación de actos de protesta, inconformidad y rebelión cuando una situación de injusticia lo amerita, o ante regímenes autoritarios y represivos (Sánchez, 2016). En la actualidad, el más importante de estos marcos a nivel internacional es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas, luego de la Segunda Guerra Mundial y los Juicios de Nuremberg. Esta Declaración, además de establecer derechos individuales para la libre determinación de las personas y los

pueblos, señala, sobre todo en los artículos 21 y 27, los alcances del derecho a participar.

Así, “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de frontera, por cualquier medio de expresión” (ONU, 2021, Art. 19). También, “Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos” (ONU, 2021, Art. 21. 1). Por último, “Toda persona tiene derecho a *tomar parte* libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (ONU, 2021, Art. 27. 1). Como puede observarse, tanto en la esfera de lo público, como de lo privado, los individuos pueden tomar decisiones de manera libre y responsable, afirmar sus preferencias y participar de la vida en sociedad.

Con base en esta Declaración de la ONU, los países integrantes debían comenzar a diseñar políticas públicas y constituciones nacionales basadas en los principios democráticos y en mecanismos no violentos de resolución de conflictos. Por ejemplo, la Constitución Política de Colombia de 1991, conforme a dicha Declaración, establece en el Artículo 40 que los ciudadanos pueden tomar parte en el poder político, a través de los distintos mecanismos de participación dispuestos, tales como el voto popular, el referendo, el cabildo abierto, la revocatoria de mandato, entre otros. Sin embargo, también puede militar como miembro activo de un partido, conformar

movimientos sociales y políticos, lanzarse a candidato y aspirar a un cargo público (Const. Art. 40).

A pesar de que en la cotidianidad la participación se percibe como algo apenas lógico y característico de las sociedades y estados democráticos, sin la cual no podría contar con legitimidad, lo cierto es que, como se ha podido observar líneas arriba, es un fenómeno histórico poco frecuente en Occidente. Desde la Grecia de Pericles, hace aproximadamente dos mil quinientos años, no se habían establecido con alguna firmeza sociedades democráticas. Solo hasta la definitiva disolución de los grandes imperios en el marco de la Primera Guerra Mundial, inició un esfuerzo serio de consolidación de estados democráticos. Proceso momentánea y cruelmente interrumpido con el surgimiento de los sistemas totalitarios antes de la Segunda Guerra Mundial (Hernández, 1997).

Entre tanto, en Colombia, la lucha por el poder que mantenían los dos únicos partidos políticos, el liberal y el conservador, casi desde su liberación definitiva del yugo español a inicios del siglo XIX, generó innumerables guerras civiles. Luego de éstas, las élites partidistas de siempre se mantenían en las instancias definitivas de decisión gubernamental. Entre tanto, el pueblo se desangraba en una lucha fratricida que terminaba siempre con su exclusión de la esfera pública.

Esta fue una de las razones del surgimiento de los grupos guerrilleros socialistas a mediados del siglo XX, quienes comenzaron a tomarse más en serio la posibilidad de llegar al poder a través de las armas. Esto a pesar de: las sucesivas crisis al interior de los grupos; el bajo apoyo de la base social; las medidas anti-



insurgentes en el gobierno de Rojas Pinilla; el bloqueo a toda posibilidad de creación de nuevas fuerzas y partidos con la conformación del Frente Nacional; y la represión extrema a toda forma de protesta en el gobierno de Turbay Ayala (Peco y Peral, 2005; GMH, 2013).

En la actualidad, luego de 70 años de la promulgación de estos Derechos Humanos, nada parece más contradictorio que hacer uso de la violencia directa o manifiesta (Galtung, 2003) para tratar de acceder a las instancias de participación política y hacer justicia. Mecanismo de resolución de conflictos ampliamente usado por las guerrillas colombianas, pero también por otras organizaciones que a nombre de los derechos de las juventudes cometen actos vandálicos, como pudo observarse en el marco de las protestas de mediados del año 2021, que al 23 de julio dejaba 80 muertos (Indepaz, 2021). Tampoco es lícito el uso de la violencia estructural para permitir el acceso a las instancias de decisión estatal y otorgar privilegios solo a unos pocos, como lo vienen haciendo las élites partidistas. Y menos la violencia cultural para degradar, segregar y desempoderar a sectores vulnerables de la población, como las mujeres, la comunidad LGBTI, los niños, los campesinos, los habitantes de calle, entre otros.

Ahora, la consigna es que nadie puede intentar abrirse paso hacia las instancias de participación ciudadana ni buscar el ejercicio o restitución de sus derechos violentando a alguien más o a sí mismo. Sin embargo, lo cierto es que una de las principales causas de conflictos en Colombia ha sido la limitación y violación de este derecho fundamental. Pero, ¿Qué hacer cuando gran parte de la ciudadanía no

ejerce este derecho, si en apariencia todo está dado, al menos en el papel? Eso es precisamente lo que han venido denunciando los críticos del modelo democrático neoliberal centrado en el individuo, en su proyecto de vida y en el desarrollo de sus potencialidades, a fin de hacerlo competitivo en el mercado laboral.

Este modelo comprende la libertad como ausencia de interferencia (Constant, 2002), y limita la acción ciudadana al cumplimiento de un sistema normativo y tributario. Un modelo educativo para este tipo de ciudadano y profesional, centra su enseñanza en la racionalización de los recursos, la maximización de las utilidades, y en la idea de que cada individuo es dueño de su propio destino. El ámbito de preocupación para este tipo de profesional es la empresa y la propiedad privada, ya no la sociedad o el bien común. En este sentido, es apenas normal que el estudiante pierda el interés o no vea necesario participar en discusiones del ámbito de las ciencias sociales, políticas o humanas.

El problema con este enfoque es que el ámbito de lo político, lo democrático y lo participativo, junto con sus valores propios, no solo se encuentra en la esfera de lo público y sus instituciones. Estos mismos individuos y estudiantes deben afrontar situaciones cotidianas inter e intrapersonales en las calles, en sus hogares, en sus lugares de trabajo, más allá de lo laboral y de los retos de innovación que exigen las empresas. La convivencia trae consigo de forma inherente interpretaciones y sistemas de valores distintos que chocan y contradicen formas de actuar, dilemas y situaciones en las cuales se pone en juego la reputación, la dignidad, la satisfacción de las necesidades básicas, el proyecto de vida y el propio interés. Vivir, por tanto, no es solo

competir, ganar y perder, vivir también es convivir y aprender a atender los conflictos inter e intrapersonales bajo principios y valores democráticos.

Por ello, expresar conformidad o inconformidad, comunicar el punto de vista personal, participar en la búsqueda conjunta de soluciones, exigir respeto, expresar respeto, saber orientar y pedir ayuda, son todas formas de participación en la vida cotidiana. Estas permiten afirmar la propia dignidad o generar verdaderos cambios en las relaciones interpersonales basadas en los principios democráticos. Principios como el de la no violencia y el uso de la palabra respetuosa, que van unidos a un comportamiento que dignifica tanto a quien habla como a quien escucha. Pero, ¿Cómo asegurar esta forma de participación en la esfera pública y cotidiana, basada en principios democráticos y con la confianza de que se es libre para hacerlo, sin miedo, sin violencia y de manera efectiva en la pretensión de hacerse escuchar, de persuadir y afirmar el derecho de los demás a hacer lo mismo?

Pues bien, dentro de los aspectos que constituyen las estrategias transformadoras que apuntan al Objetivo 16 de Desarrollo sostenible, se puede encontrar el componente participativo de la sociedad civil. Este objetivo apunta a “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas” (OIT, 2022). La traducción que hace la Organización Internacional del Trabajo del objetivo, resalta mucho más el deber de las instituciones de rendir cuentas sobre sus operaciones y resultados. Las metas trazadas para este objetivo reiteran la necesidad de constituir instituciones públicas más eficaces y

transparentes, pero también, implica el fortalecimiento de los mecanismos de participación ciudadana, a fin de reducir las violencias, garantizar los derechos humanos, el acceso a la justicia en igualdad de condiciones para todos y mantener la tranquilidad y la paz.

La meta 16.7 propone: “Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades” (UNESCO, 2021). De este modo, el Objetivo 16 de Desarrollo Sostenible parece relacionar causalmente el grado de consolidación de los Estados de derecho, democráticos y participativos, y sus niveles de violencia, injusticia e inequidad. Se puede decir que, a menor grado de consolidación de las instituciones en un sentido democrático y participativo, mayores niveles de violencia, injusticia e inequidad.

De igual forma, desde la meta 16.7 mencionada, se relaciona causalmente *decisiones inclusivas, participativas y representativas, y respuestas más efectivas a las necesidades de los ciudadanos*. Por ello, en la medida que las decisiones sobre lo público sean menos incluyentes y participativas, las respuestas dadas de este modo a las necesidades de la ciudadanía en general serán menos efectivas.

A su vez, la meta 16.7 se complementa con la 16.10: “Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales” (UNESCO, 2021). Esto significa que la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos será de mayor calidad en tanto puedan expresarse personas o representantes de más sectores sociales en las

instancias de deliberación pública. Para ello, es necesario asegurar no solo el acceso a mayor y mejor información, a fin de que sus intervenciones sean críticas y propositivas, también su derecho a la vida, la libertad, la educación, la salud, la libre circulación, al trabajo, entre otros.

Las situaciones que se oponen o no permiten un buen ejercicio participativo e pueden comenzar a recoger de la siguiente manera:

- La corrupción, la inequidad y la injusticia de las instituciones públicas, que terminan excluyendo a distintos sectores de la población de las instancias de deliberación y toma de decisión sobre lo público.
- El bajo acceso a información, la desinformación y la baja calidad o pertinencia de la información que se necesita para opinar y proponer.
- Las distintas formas de violencia y amenaza a los derechos y libertades fundamentales de quienes intentan participar y no lo hacen por miedo.
- Prioridad en la búsqueda de los mínimos de subsistencia que no permiten contar con tiempo adicional y demás recursos para participar y seguir la discusión acerca de lo público.

A su vez, las situaciones mencionadas tienen por una de sus fuentes de surgimiento bajos niveles de participación. Es decir, la baja participación o formas incipientes de participación, junto con otros factores, no permiten hacer frente a la inequidad, la impunidad y la corrupción derivada de la función pública. Tampoco a las distintas formas de violencia, ni atender las necesidades básicas y los derechos

fundamentales de gran parte de la población para garantizar su asistencia y participación en las instancias de deliberación pública.

La participación ciudadana parece ser causa y consecuencia de ella misma y de una serie de condiciones que deben conseguir los Estados de derecho democráticos en su esfuerzo de consolidación. De hecho, la realización de los ODS pide incluir la mayor cantidad de personas a este esfuerzo, quienes deben ofrecer respaldo y asumir responsabilidades en todo el proceso. Para ello, los países Pioneros que han venido organizándose específicamente en torno al Objetivo 16 y a *La hoja de ruta para sociedades pacífica, justas e inclusivas* (Pioneros, 2017), han diseñado la estrategia transformadora *Compromiso*, que consiste en lograr la inclusión de jóvenes, mujeres, niños y demás sectores de la población históricamente excluidos y vulnerables, al ámbito social, político y económico de las sociedades. Quienes deben contar con capacidad de cambio y transformación, a través de su participación en el sector productivo, en la elaboración de políticas públicas y en la construcción de tejido social y de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la convivencia pacífica.

Este hoja de ruta habla de prevenir las violencias, destinar y asegurar un ingreso mayor y sostenido en el tiempo de recursos para la inversión social; desarrollar programas y proyectos destinados específicamente a la inclusión y el empoderamiento para el cambio; ampliar, consolidar y socializar los mecanismos de restablecimiento de los derechos; fortalecer la capacidad de respuesta de los gobiernos a las necesidades de la sociedad, siguiendo principios de transparencia, justicia y sostenibilidad; luchas contra la corrupción y el tráfico de armas; y de

asegurar la identidad jurídica y el registro de nacimiento para todos. Todo ello dirigido al fortalecimiento de la participación, la inclusión y el empoderamiento de la ciudadanía (Pioneros, 2017). Cabe señalar el énfasis que *La hoja de ruta* hace en el potencial que tiene la participación ciudadana, la inclusión y el empoderamiento como mecanismos para la prevención de las violencias, la exclusión de los sectores vulnerables y el desarrollo de su potencial para una mejor actuación en el ámbito productivo, social y político.

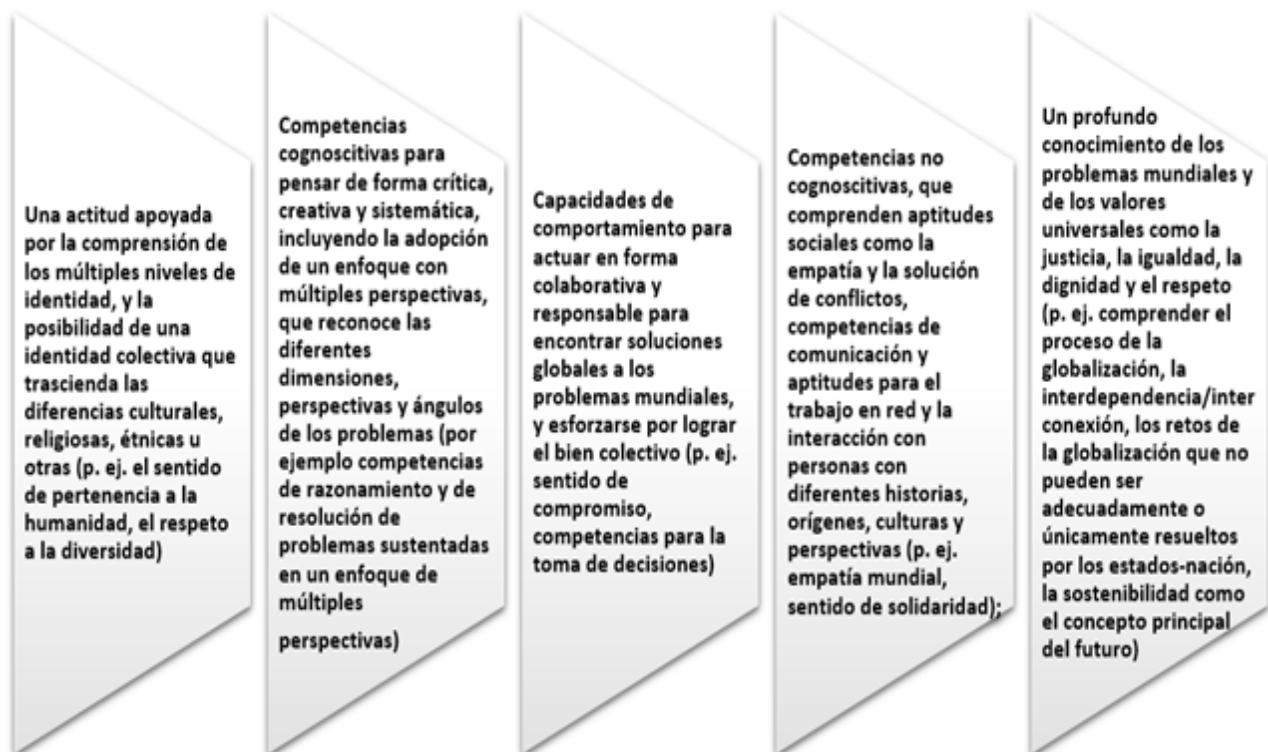
Esto significa que, para las Naciones Unidas, la participación, el empoderamiento y la inclusión son transversales a todo el proceso de consolidación de los sistemas democráticos y su desarrollo sostenible. Sin embargo, este no es el único enfoque dado a la participación desde estos organismos, pues no solo representa un medio y un fin en la promoción de sociedades inclusivas, pacíficas y justas. La participación también es un componente esencial para un nuevo modelo educativo que tome en cuenta el fenómeno de la globalización, los grandes procesos migratorios internacionales y el inevitable encuentro o choque intercultural, los retos y problemas que trascienden todas las fronteras nacionales como el cambio climático, el racismo y la intolerancia, la explotación de los recursos naturales, entre otros (Gacel-Ávila, 2017).

En palabras de la UNESCO (2016a): La comunidad educativa mundial entró en una nueva era donde se espera que la educación contribuya no sólo al cumplimiento de las aspiraciones de individuos y naciones, sino también a garantizar el bienestar de toda la humanidad y la comunidad global (p. 2). Con su propuesta de formación en

competencias cognitivas, socio-emocionales y comportamentales, la *educación para la ciudadanía global* le apuesta específicamente a la apropiación teórica y práctica de los principios de *respeto, no-discriminación, solidaridad y acción colectiva* principalmente. Estos principios, no sólo están destinados a propiciar la convivencia pacífica entre todos los ciudadanos del mundo, también a estimular la afirmación y defensa de la propia subjetividad, de las diferencias y la *participación ciudadana* en torno a problemas locales y globales (Gacel-Ávila, 2017). La educación para la ciudadanía mundial o global que promueve la UNESCO, recoge cinco competencias a desarrollar en los estudiantes:

### Figura 1

*Competencias para una ciudadanía global según la UNESCO.*



Nota. Elaboración propia con base en información de UNESCO (2016b).



Como se observa, el respeto a la diversidad, la búsqueda de soluciones integrales, sustentables y colectivas a conflictos del nivel local y global, la empatía, la capacidad para trabajar en red y comunicar de manera efectiva, las habilidades cognitivas de alto nivel, entre otras competencias relacionadas, hacen parte de la propuesta de la UNESCO de una Educación para la ciudadanía global. Y a pesar de que no aparece de manera textual la participación ciudadana, todo implica algún grado de ello. La participación supone no solo el “sentimiento *compartido* de pertenencia” (UNESCO, 2016b. p. 18) a una comunidad global; también implica *sentirse parte de*, o *tomar parte* en el diseño y la ejecución de soluciones a problemas y conflictos que trascienden las fronteras nacionales. Por ello, este tipo de educación apunta a una efectiva acción ciudadana que, como tal, sea capaz de generar transformaciones y cambios a nivel mundial.

Por su parte, la OCDE (2018a), a través de sus pruebas de PISA, también promueve y competencias globales, la cuales han organizado dentro de cuatro dimensiones, como se puede observar en la Figura 2.

## Figura 2

*Dimensiones de una competencia global según la OCDE.*



Nota. OCDE, 2018a.

Como se observa, la OCDE señala claramente la necesidad del componente participativo en la adquisición de competencias globales. Sin embargo, se trata de un tipo de participación para la interacción abierta, apropiada y efectiva con personas de otras culturas que pueden pensar, actuar y sentir distinto. ¿Cómo interactuar con personas distintas? Según la OCDE esta interacción debe ser (1) *abierta* y con verdaderos deseos de interactuar de manera comprensiva, sensible y curiosa; (2) *apropiada* y que cada cual respete los condicionamientos culturales de los otros; y además (3) *efectiva*, pues las partes deben esforzarse por hacerse entender y por entender al interlocutor (OCDE, 2018a). Se trata de un tipo de participación para la

sana convivencia y el entendimiento mutuo, que permite la afirmación individual, pero que exige al mismo tiempo el reconocimiento del otro.

Por otra parte, al igual que la UNESCO, la OCDE también considera que un ciudadano global debe ser capaz de interactuar con los demás, no solo para llevarse bien entre sí, también para llevar a cabo acciones conjuntas o individuales encaminadas al mejoramiento sostenible y el bienestar colectivo. Activismo, acción social, participación política y ciudadana, son formas de *tomar parte* en el debate público o en los planes de acción ciudadana que buscan cambios a nivel planetario.

Otra propuesta de educación para la ciudadanía global, más allá de las Naciones Unidas, es la de Morais y Ogden (2010), quienes también resaltan el componente participativo como una de sus dimensiones macro. Estos autores han categorizado las competencias de otro modo, pero siguen siendo más o menos las mismas de otras propuestas. No obstante, dan valor adicional a la dimensión *participación cívica global*, o vinculación cívica global, y ofrecen claridad acerca de las reales alternativas o formas de participación que alguien puede tener como ciudadano en el ámbito internacional. Los estudiantes, así, podrían vincularse a organizaciones internacionales de la sociedad civil para el trabajo mancomunado en torno a causas sociales, humanitarias o ambientales.

### Figura 3

*Dimensiones y sub-dimensiones de una educación para la ciudadanía global, propuesta por Morais y Ogden (2011).*



Nota. Morais y Ogden (2011).

Los estudiantes también pueden introducirse en la deliberación sobre lo público, a través de las distintas formas de participación que ofrecen las instituciones públicas y sociales, a fin de expresar la propia opinión, con la pretensión de direccionar políticas o recursos y generar cambios. O bien, podrían preferir el activismo cívico, por ejemplo, comprando productos locales de poblaciones vulnerables o boicoteando ciertas marcas que afectan su dignidad (Morais y Ogden, 2011). A propósito, parece extraño que los autores restrinjan las formas de activismo cívico global solo a la compra, selección y daño de mercancías. En todo caso, es un

gran avance en el análisis de las distintas formas de participación que pueden o deberían aprender los estudiantes en tanto futuros ciudadanos del mundo globalizado.

Ahora bien, ¿En qué momento comienza a considerarse pertinente la posibilidad de promover un tipo de comportamiento asertivo, entre las nuevas ciudadanía cada vez más interconectadas a nivel global y conscientes de sus derechos individuales? Lange y Jakubowski (1976), teóricos y pioneros en estudios sobre el comportamiento asertivo, observan para su época en la sociedad norteamericana, una progresiva pérdida de las *fuentes tradicionales* de seguridad en sí mismo y de autoestima entre las personas. Entre ellas mencionan el trabajo estable, las expectativas de ascenso, un matrimonio duradero, el poder sin cuestionamientos sobre la esposa y los hijos, o la dignidad basada en la pertenencia a un sector social con privilegios, a una raza o género en particular.

La pérdida de su legitimidad se debe, probablemente, al aumento exponencial en el acceso de jóvenes a educación superior; a la asimilación y apropiación de los Derechos Humanos entre la ciudadanía desde su promulgación en 1948 y la consecuente mejora de las condiciones sociales y económicas en los países ganadores en la Segunda Guerra Mundial; a las luchas de liberación de las colonias en Asia y África contra los imperios francés e inglés (Uribe, 2018); a las estrategias de resistencia ciudadana no violenta promovidas por Gandhi y Martin Luther King en la India y Estados Unidos; a las movilizaciones estudiantiles y juveniles en México, Estados Unidos, Francia, Alemania y otros países en la década de 1960. Entre otras formas de expresión de la ciudadanía que comienzan a cuestionar, además de los

sistemas políticos y económicos, también los modos de vida y de relacionamiento interpersonal. Así, valores como el respeto, la tolerancia, la libertad de expresión, la no violencia, orientan la búsqueda de nuevas fuentes de dignidad y autoestima.

Como se observa, tanto en el ámbito de la cotidianidad de quienes simplemente deben afrontar el día a día, como en el amplio escenario social y político mundial, se han venido presentando cambios sin precedentes en el modo de relacionarnos interpersonal, local e internacionalmente. Los procesos de consolidación de los Estados democráticos modernos, han traído consigo cada vez mayores demandas y expectativas de acceso a privilegios y a un trato digno, respetuoso y diferencial (Martínez, 2006). La consigna para el mundo, desde el siglo XVIII parece ser: Igualdad en el trato, igualdad en derechos, igualdad ante la ley y en acceso a una vida con dignidad para todos, sin que importen las diferencias de nivel social, color de piel, dedicación o procedencia.

Luego, ¿Cómo lograr que los ciudadanos, tanto en su vida cotidiana como a través de los distintos mecanismos de participación formal, se reconozcan y reconozcan a los demás como sujetos con derecho a ser escuchados y a hacerse escuchar bajo principios democráticos?, en la presente investigación se propone analizar el comportamiento asertivo, en tanto implica una doble capacidad: La capacidad de reconocerse a sí mismo como sujeto de derechos, de hacerlos valer y *hacerse valer* (auto-asertividad o asertividad defensiva); y la capacidad para reconocer a iguales, superiores, subalternos y a reales o supuestos agresores como

sujetos de derechos. Esto significa entender que los otros, esa quienes sean, también tienen valor (hetero-asertividad o asertividad constructiva).

Así lo consideran dos de los más representativos teóricos sobre la asertividad, Alberti y Emmons (1982), quienes comienzan diciendo en su conocido libro *Your perfect right: a guide to assertive living*: Usted encontrará aquí un programa con el cual desarrolle autoconfianza y respeto por los otros. Con base en la creencia de que todos los seres humanos tienen el mismo valor, este libro celebra el valor único de cada individuo y promueve relaciones positivas en y entre personas que se respetan y valoran unas a otras. (Alberti y Emmons, 1982, p. 1).

Tomando como referencia principalmente a estos autores, los investigadores García y Magaz (2011) han diseñado un instrumento que permite calcular los niveles de auto y hetero-asertividad en las personas: el *Autoinformes de Conducta Asertiva, Actitudes y Valores de las Interacciones Sociales*. El objetivo final de este instrumento es el de definir el estilo de comportamiento social de los participantes: pasivo, pasivo-agresivo, asertivo o agresivo. El comportamiento asertivo consiste en saber manejar la ansiedad (Wolpe 1993), actuar o decidir a partir de algunas creencias que mejoran la autoestima y, por último, en atreverse a decir y hacer lo que se tenga o se desee decir y hacer, sea para pedir o exigir algo, siempre de una manera adecuada.

La persona asertiva no espera a que le ofrezcan la oportunidad de participar y de expresarse, como lo haría alguien pasivo, pero tampoco va a tratar de imponer su punto de vista, como lo haría alguien agresivo. El asertivo se ubica justo en medio de aquellos con un estilo de comportamientos social pasivo o agresivo. Ni espera indefinidamente

una señal de compasión para actuar o hablar, pero tampoco se apresura a hacer algo que atropelle la dignidad de los otros. El asertivo adquiere un comportamiento y un modo de hablar tal que le permite hacerse escuchar, esto es, hacerse valer. A propósito, el problema del valor intrínseco que tiene todo ser humano en cuanto tal, se ha discutido a través del concepto de *dignidad*.

Algunos opinan, como Requena (2008), que la dignidad de un ser humano no depende de una circunstancia particular, una cualidad o condición que puede o no tener cada uno, y sí del solo hecho de *ser humanos*. Pero muchos otros en la historia han hecho de las circunstancias particulares, precisamente la condición para el otorgamiento o negación de la dignidad. Así, se es digno si se tiene alma, se es digno si se cuenta con autonomía y raciocinio, si se tienen unas características físicas especiales, si se habita en un lugar específico, o se hace parte de una cultura o un sector social particular. Pero, ¿Qué es lo que en realidad se pone en juego con el otorgamiento o retiro de aquel atributo? Como ejemplo, recuérdese el esfuerzo de San Bartolomé de las Casas por demostrar, ante las cortes eclesiásticas de la época, que los pobladores de las *Indias orientales* sí tenían alma, con el fin de liberarles de la esclavitud (Grosfoguel, 2012, 2013).

Preguntar si un individuo, una comunidad o una forma de vida en especial puede tener dignidad, en este sentido, resulta ser un eufemismo que esconde la real intención de saber si dicho individuo, comunidad o forma de vida en especial puede ser dominada, controlada, manipulada, excluida, aplastada o eliminada. Por ello, reconocerse y reconocer a todos los seres humanos y no humanos como sujetos de



derechos significa no hacer preguntas semejantes nunca más. Pero, ¿Cómo podría aprenderse dicha consigna, a vivir, actuar y decidir incluso en situaciones de conflicto personal e interpersonal conforme a estos derechos?

Pues bien, en la presente investigación se considera que la asertividad tiene mucho más que aportar si se destaca o se trabaja por separado para el mejoramiento de los niveles de participación ciudadana. Dado que, para atreverse a participar, las personas deben sentirse dueñas y contar con un buen concepto de sí mismas, y esto es lo que puede aportar el entrenamiento en comportamiento asertivo. Por ello, en la actualidad, no es una habilidad que pueda desconocerse pues, de hecho, las más importantes organizaciones que promueven políticas educativas a nivel mundial, estimulan su enseñanza de uno u otro modo.

Por ejemplo, uno de los documentos más importantes, a través del cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, considera la necesidad de contar con un programa de formación basado, entre otros aspectos, en el desarrollo de habilidades para la vida, es el *International technical guidance on sexuality education* (UNESCO, 2018). Su propósito es el de señalar lineamientos para el diseño de programas de educación sexual integral dirigidos a niñas, niños y jóvenes. Dichos lineamientos pueden resumirse de la siguiente manera: tomar conciencia acerca del propio estado de salud, bienestar y dignidad; establecer relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; calcular el alcance de las decisiones personales en el grado de bienestar de los demás; y buscar la protección y defensa de sus propios derechos en todo momento y lugar (UNESCO, 2018).

No obstante, estos mismos objetivos de aprendizaje pueden señalar también, con gran exactitud, los aspectos y alcances por los cuales se reconoce un tipo de comportamiento *asertivo*. Justamente, la asertividad es clave a lo largo del documento en su propuesta formativa, debido a su potencial en el aprendizaje de la autoprotección de la intimidad y saber contrarrestar o tener el control sobre las pretensiones sexuales deseadas y no deseadas. Así mismo, la asertividad permite mantener la autonomía, un comportamiento respetuoso, la independencia en la toma de decisiones, la firmeza para comunicar conformidad o inconformidad, aceptar o rechazar peticiones sobre todo ante la presión, la influencia social y la agresión de otros cercanos o de la sociedad en general.

De hecho, en el documento de la UNESCO aparece la asertividad como el primero de los temas esenciales (no opcionales), junto con la “toma de decisiones”, que deben hacer parte de los programas de formación en educación sexual integral (UNESCO, 2018). Pues bien, a pesar de que la presente investigación no considera la posible relación entre salud sexual y asertividad, el documento de la UNESCO destaca, a modo de ejemplo, por su actualidad, énfasis y claridad acerca de un estilo de comportamiento social que, en la presente investigación, se considera puede ser reivindicado. Ello debido a que su aporte es realmente significativo con vistas a atender muchas de las necesidades de formación que tienen los niños, jóvenes y adultos, más allá de una educación sexual integral.

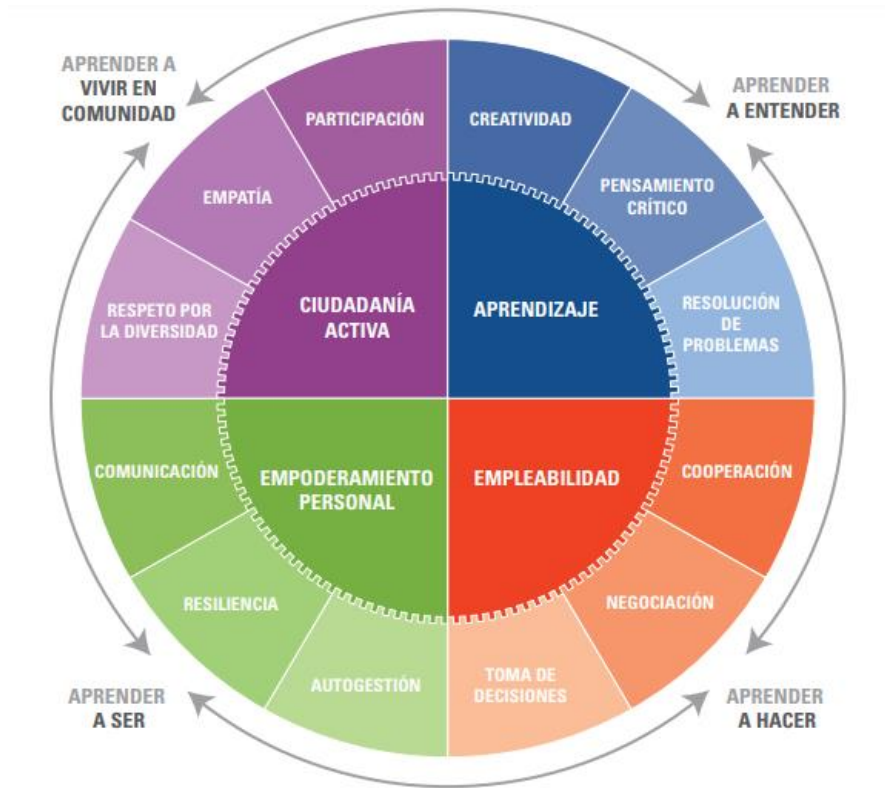
Además de este material, son pocos los documentos en los cuales, instituciones como la UNESCO, la CEPAL, el BID o el Banco Mundial hacen referencia

específica a este tipo de comportamiento. De hecho, en los documentos consultados, a pesar de que se nombra ocasionalmente a la asertividad o al comportamiento asertivo, no se propone con claridad una investigación a fondo sobre sus potencialidades o como alternativa de formación. En la actualidad, la asertividad se presenta como una más de tantas habilidades sociales, para la vida, blandas, para el siglo XXI, entre otras categorías que organizan de distinta manera estas habilidades, dependiendo del interés y el criterios de los proponentes (Barrantes & Valverde, 2020).

Por ejemplo, la UNICEF (2020) ubica a la asertividad entre las habilidades de *negociación*, que es, a su vez, una de las tres *habilidades transferibles*, junto con la *cooperación* y la toma de decisión, que hacen parte de la dimensión *instrumental* o para la empleabilidad. Pero, como se observa en la Figura 4, ni siquiera aparece entre las categorías fundamentales que señala el esquema, dado que es ubicada en un tercer nivel.

#### Figura 4

Las doce habilidades transferibles y sus cuatro dimensiones propuestas por la UNICEF.



Nota. UNICEF (2020).

En todo caso la UNICEF destaca la importancia de la asertividad, en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, por ejemplo, para el propósito de mantener la firmeza ante la influencia violenta o persuasiva de quienes intenten inducir a un joven o una niña al consumo de psicoactivos y a comportamientos sexuales perjudiciales o inadecuados (UNICEF, 2020). No obstante, los autores y consultores del material parecen separar el *respeto*, la *no-violencia* y asertividad, para señalar que una fusión de estas tres conductas puede ofrecer a las personas mayor habilidad para la

negociación y el afrontamiento de conflictos interpersonales, en los distintos contextos de la vida cotidiana. Lo cual, como se verá, puede tratarse de un error conceptual de consideración, toda vez que el estilo de comportamiento social asertivo se distingue, por sí mismo, precisamente por respetar y no acudir a la violencia.

No obstante, existen instituciones, políticas y lineamientos internacionales que han ido aún más lejos, tratando de jerarquizar y gradar las dimensiones de posibilidad de acción, hasta el punto de solapar por completo el comportamiento asertivo y las habilidades sociales en general, a fin de resaltar la dimensión laboral y económica. Por ejemplo, tanto en el Manual de Referencia Sindical sobre la Agenda 2030 (OIT, 2017), como en los distintos documentos donde las Naciones Unidas han presentado y explicado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2018), estas organizaciones enfatizan en la necesidad de adquirir competencias para el trabajo. Señalan competencias técnicas, profesionales y tecnológicas que posibiliten la inserción laboral y el emprendimiento, además de las habilidades fundamentales: matemáticas, escritura y lectura.

Lo anterior es indicador de que, al menos en el nivel macro de la planeación internacional a largo plazo, los esfuerzos están puestos en alcanzar una ciudadanía apenas apta para el trabajo, la empleabilidad y el emprendimiento mediado y condicionado por las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, el working paper 173 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) sobre educación, es dedicado al reporte del marco conceptual de un estudio sobre habilidades sociales y emocionales. En él se recupera el modelo de

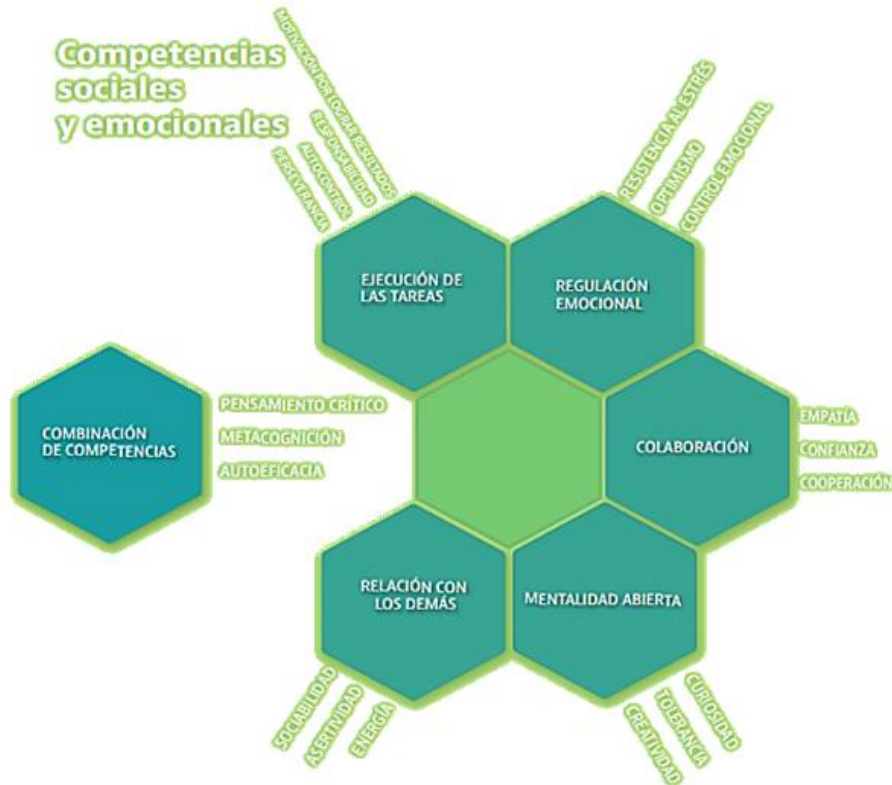
Cinco Grandes Factores de la personalidad, a fin de proponer seis competencias sociales y emocionales; y donde, de manera explícita se afirma la asertividad como una habilidad del factor *relación con los demás*, o extraversión (ver Figura 5).

En esta ocasión, la asertividad es entendida como: La capacidad para afirmar la propia voluntad para alcanzar objetivos ante la oposición, tales como hablar, tomar posición, confrontar a otros si es necesario (OCDE, 2018b. p. 82). Se asocia fuertemente con actitudes de liderazgo, iniciativa, vigor, dominio, proactividad, autosuficiencia, entre otras (Judge et al., 2013). El marco conceptual que ofrece la OCDE sobre las habilidades socioemocionales, tiene el propósito de posicionar el tema a nivel de políticas públicas, en todos los países donde la organización tiene incidencia y capacidad de gestión. Reconoce la absoluta pertinencia y necesidad de estas habilidades en los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, debido a los excelentes resultados a nivel personal, educativo y laboral con los cuales se asocian.

En concreto, la OCDE reconoce dichas habilidades como predictores altamente fiables de mayores niveles de bienestar en general, mayores posibilidades de éxito y mejor desempeño tanto en la escuela, como en el trabajo y la vida en general. Pero su selección y organización no se ha realizado solo con vistas al afrontamiento de situaciones socioeconómicas presentes. La evolución constante de las tecnologías de la información y la comunicación, la automatización de cada vez más procesos productivos y el surgimiento de nuevos campos de conocimiento, exigen altos niveles de adaptabilidad, creatividad y tolerancia y curiosidad.

## Figura 5

Competencias sociales y emocionales propuestas por la OCDE, con base en los Cinco Factores Base de la personalidad.



Nota. OCDE (2018b).

Las investigaciones que recupera el documento en mención confirman una alta asociación entre *resultados positivos en los campos educativo y laboral* y los factores (1) *ejecución de las tareas* (conciencia) y (2) *regulación emocional*. De hecho, se sostiene que las habilidades cognitivas no pueden compensar las socioemocionales y, por el contrario, la responsabilidad, el autocontrol, la perseverancia y la motivación por lograr resultados determinan el buen uso y desarrollo de habilidades cognitivas. Así mismo, quienes solo cuentan con un buen grado de desarrollo de estas últimas, no

necesariamente tienen asegurado su trabajo; de hecho, son más propensos a perderlo que quienes, a pesar de no puntuar muy bien en habilidades cognitivas, cuentan con una alta resistencia al estrés, son más optimistas y tienen un mayor control de sus emociones.

Con respecto, en particular, al factor *relación con los demás*, el cual incluye la asertividad, no es tan decisivo en general para el éxito y los buenos resultados en el trabajo y el estudios, pero sí para el buen desempeño en situaciones específicas, como en la pretensión de ascender en la escala laboral y de dirigir un equipo de trabajo de manera prudente. Al respecto, la OCDE llama la atención acerca de los altos coeficientes de correlación encontrados entre la asertividad y la llamada *conducta organizacional ciudadana*, que junto con la categoría *desempeño de tareas* evalúan el desempeño laboral. Esta conducta se caracteriza por buscar el beneficio de toda una empresa, por ejemplo, dedicando más tiempo del estrictamente contractual, a fin de terminar una actividad laboral, o bien, ofreciendo apoyo adicional a otros compañeros de trabajo (OCDE, 2018b).

En la propuesta de la OCDE, el comportamiento asertivo tiene representación en la figura de los administradores, gerentes, jefes de área y similares. Sin embargo, es recortado y relegado a labores de liderazgo corporativo. Las dimensiones política, social, asociativa y participativa de los individuos en tanto ciudadanos activos en un sistema democrático, no parecen ser tenidas en cuenta. Lo cual es perfectamente comprensible, si se tiene en cuenta que su misión fundamental es que promover políticas e indicadores económicos.



Como se observa a lo largo de este apartado, el derecho a participar, a expresar conformidad o inconformidad, a discutir, a proponer o actuar conforme a intereses individuales o colectivos, ha sido un claro lineamiento establecido por la comunidad internacional, los organismos multilaterales y el Estado Colombiano. De esta manera, se fortalecen los regímenes políticos de tipo democrática y la economía de mercados, en la medida que los ciudadanos así afirman su individualidad, su autonomía y su derecho a definir de manera colectiva las leyes y el destino de los recursos de que disponen.

Sin embargo, este derecho por sí mismo tal vez solo puede definir un modo de relacionamiento entre el Estado y la Sociedad en el papel. Se necesitan habilidades sociales para que los ciudadanos sepan tomar efectiva parte en el ámbito individual, social y político como verdaderos protagonistas, y no solo como exitosos empleados. La asertividad, como se ha visto y como lo afirma su misma etimología, podría brindar al individuo una actitud más activa en la conducción de su propia vida, fortalecer los vínculos e iniciativas colectivas y una mayor capacidad de incidencia ante lo público.

### **1.1.2. Definición del problema.**

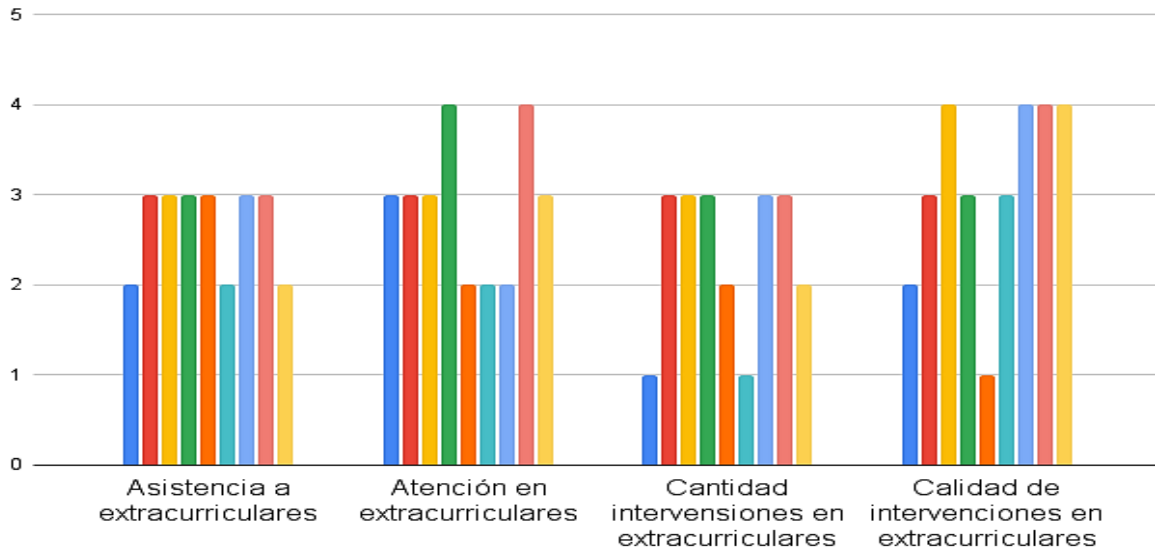
Los estudiantes de la universidad de Bogotá, en la cual se lleva a cabo la presente investigación, no son ajenos a esta realidad. Sin importar a qué programa pertenezcan, todos ellos deben completar un número exacto de créditos que correspondan a cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte la unidad encargada de ello. Los contenidos que se abordan allí tienen que ver, en mayor medida, con temas de ética, ciudadanía, democracia, derechos humanos,

constitución, historia política, conflicto armado, paz, identidad institucional y ética profesional. De esta manera, la universidad espera tener al final del ciclo académico profesionales de alta calidad desde el punto de vista técnico, pero también con un alto sentido de responsabilidad social.

Sin embargo, lo que han venido notando los docentes encargados de impartir este tipo de cursos es que sus estudiantes prefieren no entrar en discusiones, preguntar, ampliar el tema, compartir inferencias dentro del aula o en los encuentros sincrónicos, ni fuera de ella, es decir, en los distintos eventos extracurriculares que gestiona la universidad, tales como congresos, conversatorios y foros. De hecho, en un pequeño sondeo llevado a cabo para recoger la percepción de estos docentes sobre la cantidad de estudiantes asistentes a estos últimos espacios, así como la calidad de su atención y de sus intervenciones, la mayoría reportó un comportamiento regular (3/5) en todas ellas.

## Figura 6

*Percepción de 9 profesores acerca de la participación de los estudiantes en eventos extracurriculares.*



<b>Puntuación total</b>	24	26	21	28
<b>Percentiles</b>	53,3	57,8	46,7	62,2

Nota. Elaboración propia, a partir de la aplicación del Cuestionario de Percepción Docente sobre Participación Estudiantil (ver Apéndice 1). Cada barra de color representa la opinión de un profesor en particular de los 9 que participaron. Los valores representan las opciones de respuesta: muy bajo (1), bajo (2), regular (3), buena (4), muy buena (5).

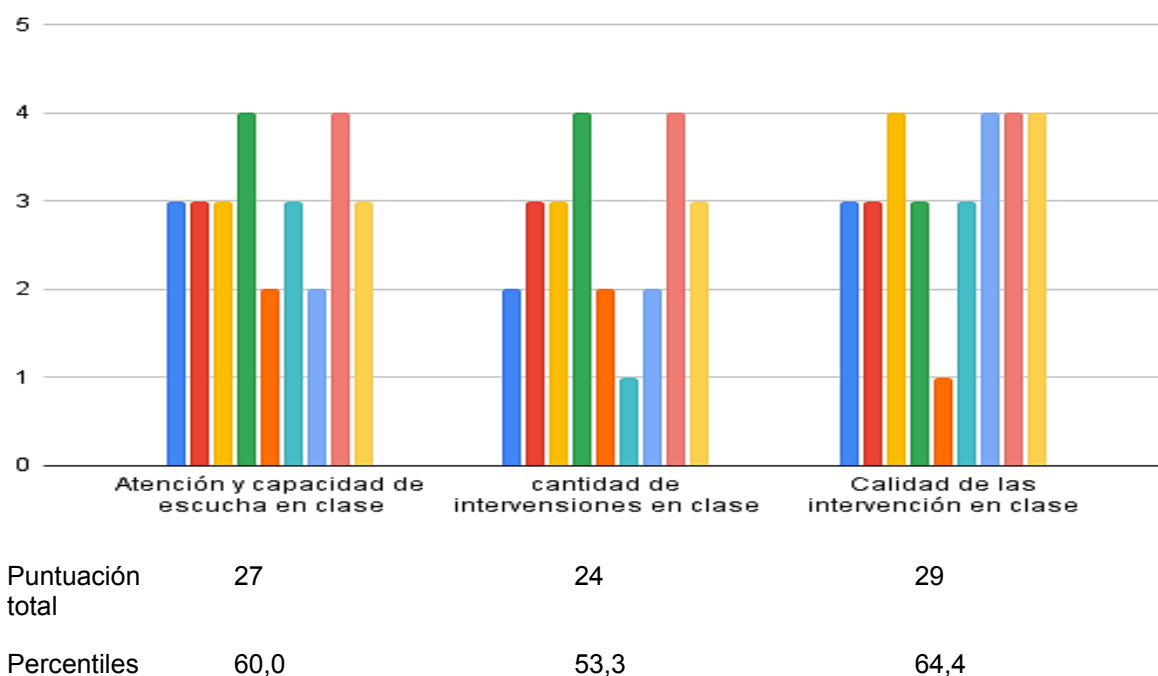
Como se observa en la Figura 6, los docentes consideran de regular a baja la asistencia de los estudiantes (53,3 percentiles) y la cantidad (46,7 promedio) de sus intervenciones en eventos extracurriculares, tales como seminarios, conversatorios o foros que organiza la universidad. La calidad de estas intervenciones obtuvo una

calificación más aceptable (62,2 percentiles). Pero en ninguna de las categorías se obtuvo una calificación realmente buena en promedio, si se tiene en cuenta que, para serlo, los percentiles alcanzados deben ser mínimo 75.

Por otra parte, la participación de los estudiantes tanto en las clases virtuales, a través de plataformas como Zoom o Teams, como en las clases presenciales programadas, las cuales comenzaron a ser cada vez más frecuentes luego de las medidas de confinamiento total a causa de la pandemia del COVID-19, no es mucho mejor según los docentes.

### Figura 7

*Percepción de 9 docentes acerca de la participación de los estudiantes en clases presenciales y encuentros sincrónicos.*



Nota. Elaboración propia, a partir de la aplicación del Cuestionario de Percepción Docente sobre Participación Estudiantil. Cada barra de color representa la opinión de

un profesor en particular de los 9 que participaron. Los valores representan las opciones de respuesta: muy bajo (1), bajo (2), regular (3), buena (4), muy buena (5).

En este contexto, como se observa en la Figura 8, los estudiantes tienden a tener una escucha atenta aceptable (60 percentiles), según los profesores. Es probable que, por ello, la cantidad de intervenciones sea regular (53,3 percentiles). De otro lado, la calidad de las intervenciones de los estudiantes que se animan también es apenas aceptable (64,4 percentiles). Sin embargo, algunos autores advierten que en la actualidad se configuran nuevas formas de participación y de auto-organización social que pueden confundirse con actitudes abstencionistas o apáticas ante procesos educativos y políticos. Por ello, puede no ser exacto ni prudente decir que la juventud en la actualidad es poco participativa.

Por ejemplo, Ekman y Amnå, (2012), pero también Talò y Mannarini (2014) y Magallanes y Talò (2016) explican que la *desvinculación* (en inglés *disengagement*) puede entenderse, en uno de sus sentidos, como otra forma de participación. De esta manera puede expresarse inconformidad, descontento o malestar por la gestión de un mal gobierno. Por ello, absteniéndose de participar, marchar, opinar, de vincularse a movimientos o partidos políticos u organizaciones de la sociedad civil, no necesariamente significa desinterés, egoísmo, apatía, individualismo y poca capacidad de asociación.

La actitud poco participativa de los estudiantes puede señalar una forma de abstencionismo activo que, por supuesto, tiene importantes implicaciones en los niveles de legitimidad de los gobiernos. O bien, puede tratarse de un caso más de

falta de recursos de todo tipo -como tiempo, viáticos, información, capacidad de agencia, entre otros- que no permiten el mejor posicionamiento del punto de vista de los ciudadanos *de a pie*. De hecho, se considera que esta es una de las más importantes diferencias entre las democracias de tipo representativas y pluralistas, y las democracias participativas (Canto, 2017).

De esta manera, se han observado en los estudiantes dificultades para expresarse y organizarse dentro y fuera del aula. Se reconoce también el fenómeno del abstencionismo difícil de comprender aún, así como nuevas formas de acción cívica, social, ambiental o política individuales o desvinculadas. Y en este escenario, se propone la verificación del potencial del comportamiento asertivo para mejorar y comprender mejor estos aspectos cruciales del ejercicio del aprendizaje y de la ciudadanía.

## **1.2. Pregunta de Investigación**

Si bien, se observa que cada vez las personas son más conscientes de sus derechos, pero también de los derechos de los otros, en cuyo caso ya no pueden definir su rol social, familiar o sexual a partir de actitudes machistas, autoritarias o violentas, pero tampoco serviles, sumisas y acríicas (Welzel y Dalton, 2016; Lange y Jakubowski (1976), entonces un comportamiento integral puede ser la alternativa. La asertividad ofrece seguridad en sí mismo, pero también enseña a respetar, seguridad para manifestar conformidad o inconformidad, para proponer o negarse a hacer algo, y respeto ante las opiniones y decisiones de los demás.

Por ello, se puede suponer que, en un sistema democrático, donde los

derechos humanos aplican para todos los ciudadanos sin excepción y donde la participación política es condición para la elaboración de leyes legítimas, el comportamiento asertivo puede ser más conveniente que el leal y sumiso, o el agresivo e imponente. Por ello, la pregunta que se busca responder a través de la presente investigación es la siguiente:

¿Existe relación entre niveles de asertividad y de participación ciudadana en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá?

Como preguntas específicas, se tienen las siguientes:

- a. ¿Cuáles son los niveles de asertividad y tipos de comportamiento social en la población objetivo de estudio?
- b. ¿Cuáles son los niveles de participación ciudadana en la población objetivo de estudio?
- c. ¿Cómo es la correlación entre las variables asertividad y participación ciudadana?

### **1.3. Justificación**

#### **1.3.1. Conveniencia.**

En la presente investigación se toma la asertividad como un comportamiento que puede ser de gran utilidad para el desarrollo integral de cada ser humano en tanto miembro de un sistema político democrático. En Colombia, como lo establece el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior [ICFES] a través de su

Guía de orientación Saber Pro, un ciudadano tal debe poder conocer sus derechos y deberes, interesarse por la situación social de su país y su comunidad, así como proponer y apoyar propuesta de solución en busca del bienestar colectivo (ICFES, 2018a). Pues bien, ¿Qué tanto conviene saber si el entrenamiento en asertividad puede hacer un buen aporte a la realización de los objetivos en un tipo de formación en ciudadanía?

Enrique Chaux (2005), por ejemplo, propone formar en empatía, manejo de la rabia, resolución pacífica de conflictos (que integra las demás competencias) y en *asertividad* desde las instituciones educativas. Esta última permite el reconocimiento de los demás y de sí mismo como sujetos de derechos. Derechos que deben ser defendidos a toda costa bajo el principio de la igualdad ante la ley y la dignidad que cubre de manera inherente a todo ser humano.

Antanas Mockus (2005) pudo ir un poco más lejos, pues no considera suficientes a la empatía o la argumentación. Según él, es necesaria “la educación en la ley”, la cual implica el reconocimiento de los derechos propios y ajenos “[...] así sean personas desconocidas” (Mockus, 2005, p. 222). Es decir, no es suficiente con saber debatir, deliberar, argumentar (competencias comunicativas y cognitivas), o sentir lo que otros sienten para comprender su sufrimiento y respetar o promover la reivindicación de sus derechos (competencias emocionales: empatía). La educación en la ley implica reconocer que todos viven en una sociedad en igualdad de derechos, bajo el imperio de la ley.



Pues bien, una competencia que permite asimilar esa consigna y hacerla práctica puede ser *la asertividad*. Se hace práctica en la medida que quien se comporta de esa manera no espera los cambios, la misericordia o la buena voluntad de los representantes que cuentan con poder sobre lo público. La persona que es asertiva se siente con capacidad de cambio y lo promueve, porque participa, toma parte en, hace parte de, se auto-incluye, ¿Cómo podría la sociedad civil incluirse ella misma en este modelo sociopolítico? En la presente investigación, se estudia el potencial que ofrece la asertividad para este propósito.

### **1.3.2. Relevancia social.**

La educación plenamente institucionalizada puede enseñar derechos y deberes, incluso bajo la modalidad de competencias, que involucra conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber convivir) (Tobón, 2007). Sin embargo, siguen siendo noticia todos los días actos de Intolerancia, bullying, maltrato, violencia, segregación, indiferencia, indolencia, que generan a su vez frustración, resignación, miedo, indefensión, cobardía y relaciones de dominio en las escuelas, los hogares y los espacios públicos.

En Colombia, por su parte, existe la tendencia maniquea de tomar partido radical por alguna de las pocas opciones disponibles en torno a un asunto; opción que luego es defendida a través de estrategias discursivas como las acusaciones personales y los intentos por descalificar un proponente, caricaturizándole o apelando más a sus antecedentes que al análisis de sus argumentos (Weston, 2005). Esta manera de afrontar las diferencias y discutir los puntos de vista, como dice García (2020), “es una

incubadora de la violencia” (párr. 2) porque termina en actos de agresión e intolerancia, en persecuciones y acallamiento violento de amplios sectores de la población.

Al menos una de las causas de esta situación parece ser la incapacidad de las personas para afrontar situaciones cotidianas de conflicto, sea porque tienen convicciones por completo definidas e innegociables y solo creen, sin mucho fundamento argumentativo, en sus iguales; sea porque son incapaces de decir *no*, escapar de la presión de grupo y afirmar su derecho a la libre expresión y a la autodeterminación. De hecho, con frecuencia, las personas que han sido violentadas tienen mayor dificultad en expresar inconformidades y decidir de manera autónoma sobre su proyecto de vida (Jimeno, 2019). Por lo mismo, son más fácilmente sometidas, dominadas, acalladas e involucradas en situaciones de ilegalidad y corrupción, por su incapacidad para decir a tiempo un *sí* rotundo, un *no* rotundo, o negociar los términos de las propuestas recibidas (Naranjo, 2008; Salcedo, 2017).

El entrenamiento en asertividad permite que la persona se sienta libre para expresar sus emociones y puntos de vista, libre para decidir su proyecto de vida y defenderse adecuada y efectivamente cuando sea necesario, contra sus agresores, su pasado, sus miedos y prejuicios, y no solo que sepan que existe el derecho a la libre expresión, al buen nombre y a la vida con dignidad. Esto significa que el cambio a una sociedad menos intolerante y excluyente, no puede tener lugar en tanto el enfoque de la educación se siga poniendo en los agresores y violentos, en su apaciguamiento o ablandamiento a través de discursos que culpabilizan, condenan y castigan. Por el contrario, hay que empoderar a las víctimas, a las comunidades vulnerables, a los

estudiantes temerosos que son muchos más, enseñarles a hacerse respetar respetando.

### **1.3.3. Implicaciones prácticas.**

No es vano pensar que quienes pueden generar cambios significativos a nivel global a mediano plazo son las nuevas generaciones, una nueva sociedad civil formada en competencias más allá del trabajo y del interés individual, con capacidad para comprender la complejidad del mundo y su diversidad, para relacionarse con otros de manera *abierta, apropiada y efectiva* y trabajar en equipo en pro de alternativas no violentas a las fuentes de los problemas y a los problemas de nuestras sociedades. Los cambios de tipo bottom-up, por supuesto toman tiempo, pero sus resultados gozan de mayor legitimidad. Ello es mejor que seguir pensando en el advenimiento de un caudillo o mesías religioso o político que logre tomarse las instituciones para generar un cambio sorpresivo de tipo top-down.

Por supuesto, la educación permite la formación de este tipo de perfil profesional y ciudadano de manera progresiva. No es necesaria una reestructuración a profundidad de los programas académicos y mucho menos altos estudios o preparación docente de gran extensión. La universidad que alberga la población objeto de estudio, tiene la ventaja de contar con una unidad académica independiente, encargada de impartir cursos relacionados con ciencias sociales y humanas. Esto significa que puede realizarse una sola planeación en este tipo de formación socioemocional para todos estudiantes, sin importar el programa al que pertenezcan.

Así mismo, las técnicas propias de la formación en asertividad son especialmente prácticas e involucran un tipo de experiencia de aprendizaje más vivencial, basada en el ejemplo, la repetición, la experimentación y la interacción. Por ello, se pueden elaborar programas de formación en esta habilidad que perfectamente abarquen un semestre académico. Cada avance que el estudiante obtenga en la incorporación de un comportamiento más asertivo, es inmediatamente aplicado a la vida diaria. Esto incluye el salón de clase, la reunión virtual, el trabajo en equipo y, en general, toda forma de interacción social. Así mismo, sus implicaciones en el desempeño de los estudiantes a nivel participativo y proactivo, pueden ser fácilmente monitoreadas a través de la aplicación de tests sobre niveles de participación ciudadana.

La universidad puede esperar un ajuste interesante en el perfil de sus estudiantes a mediano plazo, con un mínimo desgaste administrativo o financiero. De hecho, con el equipo docente disponible, y con el apoyo y asesoramiento ocasional de la oficina de bienestar universitario y su equipo de psicólogos puede ser suficiente para comenzar un verdadero cambio actitudinal y comportamental. De este modo, puede diseñarse un microcurrículo para la formación en asertividad que recoja las técnicas más convenientes, según el contexto académico particular y las necesidades de aprendizaje que arrojen los estudios diagnósticos.

#### **1.3.4. Utilidad metodológica.**

Contrario a los clásicos programas de formación en ética y ciudadanía, en los cuales el aspecto teórico es el más relevante o incluso el único, la metodología de

formación en asertividad incluye el desarrollo de habilidades y hábitos. La literatura da cuenta de una gran cantidad de técnicas para la atención cotidiana de situaciones al límite del miedo, de la huida, del fracaso comunicativo, del irrespeto, la imprudencia y la violencia verbal o incluso física. Interactuar, simular, practicar, ensayar, dramatizar, repetir, hace parte de la metodología de formación en asertividad, con el consecuente deseo de volver a experimentar esa misma situación que una o mil veces ha generado ansiedad, temor, para aprender a afrontarla con otra actitud, de otra manera. Por ello, se considera que la asertividad no solo mejora la autoestima, significa dar un sí a la vida en general, es vitalista, el sentimiento que despierta es el de poder, de transformación, cambio, creación.

Sin embargo, es necesario confirmar científicamente el grado de incidencia del comportamiento asertivo en la cultura política y la participación de los estudiantes. Para ello, lejos de señalar como negativas las actitudes de distanciamiento con respecto a temas sociales y políticos, así como la baja capacidad de asociación que puede caracterizar a las juventudes, en esta investigación se toman en serio las indicaciones dadas por Ekman y Amnå (2012), Talò y Mannarini (2014) y Magallanes y Talò (2016). Ellos consideran que la desvinculación puede ser tomada como otra forma de resistencia e indicativo de inconformidad, lo cual tiene importantes implicaciones en términos de legitimidad gubernamental.

Así mismo, esta desvinculación también puede ser indicativo de la fuerza excluyente que ejercen los partidos, los movimientos políticos y las organizaciones de la sociedad civil. Quienes pueden terminar bloqueando las opciones, medio y

mecanismos que tendrían los ciudadanos no organizados, para posicionar mejor su punto de vista. Ello, a falta de recursos tan necesarios para participar y ejercer la ciudadanía, tales como tiempo, información, motivación mutua, viáticos, entre otros (Canto, 2017). Por ello, se cree conveniente la aplicación de la *Escala de Conductas participativas* que estos autores desarrollaron, validaron y aplicaron en Italia y España, la cual evalúa la dimensión *desvinculación*, como una de las conductas participativas, además del activismo, la participación cívica y la participación política formal.

En la presente investigación, la información recuperada a través de este instrumento será cruzada con los datos que se recopilen a través del *Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales - Informe de Conductas Asertivas ADCAs 1*, elaborado, validado y aplicado en España por García y Magaz (2011). Su pertinencia es doble: por una parte, permite la evaluación de dos dimensiones de la asertividad: la auto-asertividad y la hetero-asertividad. *Se cree que un ciudadano de un régimen de tipo democrático debe ser capaces de respetar y hacer respetar a los demás, así como respetarse a sí mismo y hacerse respetar, como sujetos con capacidad de expresarse y de actuar con plena autonomía en el marco de los derechos humanos.*

Este instrumento también permite tipificar los comportamientos sociales. Los autores consideran que las personas pueden ser pasivas, pasivo-agresivas, asertivas o agresivas. Así que esta investigación también intenta relacionar *estilos de comportamiento social* con *tipos de participación ciudadana*. ¿Qué tipo de participación ciudadana practican los estudiantes pasivos?, ¿Qué tipo de participación

ciudadana prefieren los estudiantes pasivo-agresivos? Preguntas por el estilo permitirán dar una respuesta más exacta y completa a la cuestión fundamental de la investigación.

### **1.3.5. Utilidad teórica.**

La formación en asertividad podría hacer un importante aporte si se entiende como algo más que un *estilo de comunicación* particular, una más de las habilidades para la vida, un rasgo de la personalidad o una competencia ciudadana. Mientras algunos autores han llegado a concluir que la asertividad es la más importante de las habilidades sociales (García y Magaz, 2011), o que incluso hablar de asertividad es hablar de habilidades sociales en general (Caballo et al., 2014); otros, por el contrario, reconocen la asertividad como una manera particular de comunicarse, o uno de los estilos de comunicación: la comunicación asertiva (CEPAL, 2018; Pérez et al., 2017; UNICEF, 2020). De otro lado, en tanto competencia ciudadana puede ser tomada como una de muchas, de las cuales hacen parte también las *competencias cognitivas* (conocimiento, argumentación, multiperspectivismo, pensamiento sistémico), *comunicativas* (oral y escrita, como emisor y receptor), *integradoras* (acciones y actitudes ciudadanas) y *emocionales* (Empatía, manejo de las emociones). Todas ellas propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y son aquellas que se evalúan a través de las distintas pruebas de Estado (ICFES, 2018b).

Contrario a ello, la presente investigación busca recuperar toda la riqueza conceptual que tenía en un principio la asertividad. Ésta suponía toda una forma de ser y de pensar conveniente para el afrontamiento de una gran cantidad de

situaciones tanto intra como interpersonales, con muchas más pretensiones que las de liderar, manejar personal y tomar la iniciativa en el trabajo en equipo. Por ello, el interés teórico puede resumirse en la siguiente pregunta, ¿Existe una relación directamente proporcional entre asertividad y participación ciudadana, en estudiantes asistentes a cursos electivos de ciencias humanas?

#### **1.4. Hipótesis**

Hi: Existe una relación directamente proporcional entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá.

Ho: No existe una relación directamente proporcional entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá.

Ha: Existe una relación inversamente proporcional entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá.

La estadística inferencial y los datos recuperados a través de los instrumentos dispuestos para medir los niveles de participación y asertividad en los estudiantes que componen la muestra, permiten establecer el tipo y nivel de relación que pueden tener estas dos variables. De ese modo, es posible seleccionar la hipótesis más conforme



con los resultados que se obtienen así. Y, si bien, otras investigaciones y análisis teóricos permiten suponer que la hipótesis de investigación propuesta aquí (Hi) puede estar conforme con la realidad, es necesario mantener la objetividad y el sentido crítico, reconociendo los distintos puntos de vista que han emergido en torno al tema y promoviendo el diálogo entre ellos. Esta es la actitud y los contenidos que hacen parte del siguiente capítulo de la investigación, el marco teórico referencial.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

Luego de rastrear los alcances del problema descrito a nivel personal, social y político, así como de diseñar una hipótesis y una pregunta de investigación cuya respuesta pueda ofrecer un aporte significativo a su resolución, en el Capítulo II se expone el marco teórico del proyecto con la finalidad de (1) dar claridad conceptual acerca de las variables que la investigación relaciona, estas son: asertividad y participación ciudadana; (2) recuperar los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años por investigadores de todo el mundo en las cuales se hayan relacionado las variables asertividad y participación, en población estudiantil preferiblemente.

Para dar cumplimiento al primer objetivo, se recuperan algunos de los más importantes aportes hechos de manera directa o indirecta por pensadores pioneros en el tema a lo largo de la historia. Se tienen en cuenta definiciones, enfoques, tipologías, escalas, mecanismos y técnicas tanto de las propuestas de entrenamiento en asertividad como del ejercicio de la ciudadanía. Para el segundo objetivo se consultan, por una parte, bases de datos de revistas científicas en busca de artículos productos de investigación, por otra, obras de especialistas que hayan llevado a cabo estudios sobre la posible correlación entre asertividad y participación ciudadana, en distintas partes del mundo con población juvenil o universitaria preferiblemente.

Sin embargo, este ejercicio de recuperación bibliográfica es crítico, lo cual significa que el autor toma posición sobre las propuestas teóricas y metodológicas de los autores consultados. De este modo, se afirma, niega, cuestiona y propone según el caso, a fin de descartar unas líneas de estudio y seleccionar otras en particular. Estas

líneas deben aportar definiciones, metodologías, técnicas e instrumentos que sean consecuentes con los alcances y objetivos establecidos para esta investigación.

## **2.1. Análisis teórico-conceptual de asertividad y participación ciudadana**

### **2.1.1. Análisis teórico-conceptual de asertividad.**

#### **2.1.1.1. *Antecedentes etimológicos e históricos más importantes de la asertividad hasta el siglo XIX.***

La asertividad según la RAE, se puede entender como “afirmativo”, o “Dicho de una persona: que expresa su opinión de manera firme”. Parece provenir de “aserto”, en latín “assertus” que significa “Afirmación de la certeza de algo” (RAE, 2014). No obstante, desde muy temprano en la historia de su reflexión, se comprende que, de hecho, se puede aprender a través de estrategias de formación, y que de ningún modo se trata de un rasgo de la personalidad inherente, congénito y biológicamente inmodificable (García y Magaz, 2011; Naranjo, 2008).

Un buen esfuerzo por superar los determinismos biológicos, a pesar de todo, lo lleva a cabo Platón, en el marco de aquel arduo proceso de democratización de las relaciones humanas y del sistema político que tuvo lugar en la Grecia Antigua. Según este filósofo, a través de un método adecuado de conocimiento, al menos algunos hombres podrían alcanzar la virtud (Platón, 1997). No obstante, es más preciso ofrecer tal mérito a sofistas de la época como Protágoras o Gorgias, por cuanto el énfasis de su labor estaba puesto en la enseñanza.

Los sofistas suponían que si eran capaces de enseñar es porque los seres humanos en general podían aprender, a pesar de que tuvieran que pagar por ello (Barrio, 1980). Según Platón, una vez Protágoras narra a Sócrates un mito, donde se cuenta la ocasión en que Prometeo ofrece a los hombres el fuego de Hefesto (para la elaboración de herramientas) y la inteligencia de Atenas (o la capacidad para transformar), y Zeus por su parte, les ofrece el sentido moral y de la justicia (saber político). Ello con la condición de que todos los seres humanos “sean partícipes. Pues no habría ciudades, si sólo algunos de ellos participaran, como de los otros conocimientos” (Platón, 1985, p. 527). De este modo un potencial comportamiento guiado por principios morales y una actitud participativa pueden ser alcanzados a través de la educación, entre tanto, la acción agresiva deberá ser dirigida sólo hacia aquellos que se nieguen precisamente a comportarse de tal manera.

Sin embargo, pocos siglos atrás, ya se había generalizado entre los griegos la reflexión sobre un comportamiento recomendable. En el siglo VI antes de Cristo, los Siete Sabios hicieron clara la distinción entre un comportamiento mesurado, el cual consiste en evitar los extremos, esto es, el exceso y el defecto. He aquí algunas de sus sentencias más populares al respecto recuperadas y traducidas por García Bacca (2002):

- Lo óptimo: la medida (Cleóbulo)
- Nada en demasía (Solón)
- Sea tu oráculo la medida (Tales)
- Date cuenta del momento oportuno (Pítaco)
- Obtendrás: con el ejercicio, memoria; con oportunidad, prevención; con

modales, nobleza; con trabajo, continencia; con silencio, decoro; con sentencias, justicia; con audacia, valentía; con empresas, poder; con fama, dominio (Bías)

- Muy peligrosa la precipitación (Periandro) (García Bacca, 2002, p. 227-234).

No obstante, como se sabe, más adelante es Aristóteles quien, de manera más amplia y detallada, explica un término medio del comportamiento o mesótēs, en contraposición a otros dos que pecan por exceso o defecto. En este sentido el hombre virtuoso y moderado se opone, tanto al temerario, quien no teme a nada y se arroja al peligro sin medida, como al cobarde quien teme y huye. Aristóteles, además, recomienda que para lograr dicho término medio son fundamentales la educación, la ética, las leyes de la polis y la razón (Aristóteles, 1985). De este modo, desde la antigüedad, sabios y filósofos establecen los mismos tres tipos de comportamiento social que proponen los investigadores actuales sobre la asertividad: agresivo, asertivo y pasivo o no asertivo.

Otro referente interesante, desde la filosofía, en estudios sobre comportamientos similares es Federico Nietzsche, quien propone dos tipos: el activo y el reactivo. Activo es aquel que se afirma a sí mismo sin referencias y ante los demás. Cuando es receptor de alguna ofensa, puede mantener la espontaneidad para exponer de inmediato su inconformidad de modo abierto. Por ello, no le afecta en absoluto tener que romper una formalidad cultural, una promesa o un contrato cuando lo considera necesario, tampoco le interesa actuar con el fin de agradar o dañar a alguien de modo intencional, solo para tener mayor oportunidad de sobrevivencia o bienestar, porque

para él tiene más valor el sentimiento de poder o capacidad para crear, reinterpretar, transformar o someter.

Por el contrario, quien reacciona de conformidad con referentes externos, quien no actúa al instante en busca de la restitución de su dignidad ante una ofensa, se hace resentido. Culpa a su agresor de su sentimiento de impotencia y *reacciona* tardíamente buscando venganza de manera solapada, luego puede culparse a sí mismo, incluso llega a hacerse pagar con dolor y torturas autoimpuestas (Nietzsche, 2002). En otras palabras, el reactivo no logra expresarse debidamente hacia afuera, de manera oportuna y efectiva, porque se siente impedido, pero sí hacia adentro y con odio hacia todo aquello que le amenaza o le hace sufrir.

En la actualidad, desde el enfoque cognitivo-conductual de la psicología, se reconocen las conductas pasiva, asertiva, agresiva y pasivo-agresiva. Sin duda, el comportamiento de alguien resentido y reactivo, como lo describe Nietzsche, corresponde a la descripción que los psicólogos hacen de una persona pasivo-agresiva, en tanto maneja solo en apariencia una actitud sumisa y benevolente, y no se atreve a expresar de manera clara, directa y honesta su inconformidad (García y Magaz, 2011). De otro lado, para Nietzsche, un individuo activo puede ser perfectamente agresivo, pero se trata de una agresividad impersonal, no reactiva, no producto del resentimiento, de la mala intención, de la venganza calculada, por cuanto no se pregunta ni siquiera si aquel otro, el inerme, el débil, el desposeído, podría tener los mismos derechos que él.

#### 2.1.1.2. **Enfoques cognitivo y conductual de entrenamiento en asertividad.**

El estudio y la teorización propiamente dicha sobre este tipo de comportamiento en particular, comienza en el siglo XX, sin aún una clara diferenciación entre el comportamiento agresivo y el asertivo. Algunos consideran que los estudios en asertividad pueden remontarse incluso a 1930 (Caballo, 2009; García, 2010). Sin embargo, la mayor parte de la literatura considera que un primer paso importante en la materia lo da, para unos, Salter en los años de 1940 y 1950, para otros, el mismo Pavlov un poco antes (Gaeta y Galvanovskis, 2009), con las explicaciones que el conductismo de la época puede dar a los procesos adaptativos de animales y personas. Con este objetivo, desde esta línea de investigación se propone el *modelo excitatorio*, que establece dos personalidades, la *excitatoria* y la *inhibitoria*. La primera se reconoce en personas dueñas de sí, libres para actuar según sus términos; la segunda es propia de personas tímidas, confundidas, fácilmente manipulables y sumisas (Caballo 1983).

Poco después, en los años de 1960 y 1970, el psiquiatra sudafricano Joseph Wolpe comienza hablar con propiedad de conducta asertiva y entrenamiento en asertividad, desde la línea conductista. Wolpe (1993) explica que la incapacidad para manifestar un punto de vista personal ante amigos y conocidos, o una inconformidad frente a un servicio recibido o la acción errada de un subalterno, o bien, no ser capaz de manifestar sentimientos positivos y manejar emociones afectivas embarazosas, por temor a herir susceptibilidades y la ansiedad que despiertan esas situaciones, puede ocasionar estragos psicosomáticos importantes. Lo cual da lugar a comportamientos



sumisos o agresivos, socialmente inadecuados y producto de la ansiedad, que impiden la expresión adecuada de sentimientos afectivos o de oposición.

Ante tal situación, Wolpe (1993) propone el entrenamiento en asertividad “para fomentar respuestas inhibitorias de la ansiedad” (p. 131). Esto, de ninguna manera parece indicar que se trate de un entrenamiento para hacer más agresivas a las personas, como parecen suponer Gaeta y Galvanovskis (2009). De hecho, Wolpe puede considerar a la agresividad como una conducta que genera rechazo social, y esto la hace inadecuada, como lo expresa a través de la Figura 8.

### Figura 8

*Interrelaciones entre las categorías asertivas, opuestas y afectivas.*



Nota. Wolpe (1993).

Cabe una observación en la propuesta Wolpe, y es que en ocasiones aquello socialmente admitido puede no ser conforme a un comportamiento asertivo. Existe la

cultura de la violencia, de la corrupción, de la negligencia y la ilegalidad. Esto significa que las conductas agresivas, fanfarronas e intimidatorias no solo pueden ser admitidas sino incluso bien vistas por la mayoría de los miembros de una sociedad. Es más, los tratamientos y los test sobre asertividad podrían ser diseñados tan solo tomando en cuenta los estándares de buen y mal comportamiento de una cultura específica, sin reparar en las necesidades o dificultades que tengan otras en su lucha por ser reconocidas y respetadas precisamente por aquella.

Esta es precisamente la observación que hace Cheek en 1976, a través de su libro "Assertive Black...Puzzled White", para quien la asertividad es por completo relativa. Aquello que en una cultura puede ser un acto de agresividad, en otra es apenas asertivo. Cheek explica que, incluso, lo que parece ser una falta de asertividad o simple indiferencia entre la población negra de Estados Unidos, es en realidad una estrategia de sobrevivencia ante los insultos racistas de la población blanca. Por ello, prefiere el término *pasivo* al de *no asertivo* propuesto por Alberti y Emmons (1982), para etiquetar ese comportamiento.

Por otra parte, el enfoque cognitivista que estudia la asertividad, no parece plantear nada diferente a lo que propone el conductismo y el humanismo, al menos desde los autores consultados. Reconocer los derechos propios y ajenos en igualdad de importancia y peso, expresar lo que realmente se siente y cree sin temor a la censura, disminuir la ansiedad y el temor, adquirir más confianza en sí y autoestima (Gaeta y Galvanovskis, 2009). Estos son puntos ya tratados desde el mismo conductismo de Wolpe y Lazarus, quienes incluso recuperan la emocionalidad, los

afectos y reflexionan sobre el aspecto humanista de su propuesta.

Esta semejanza en la comprensión y los fines de una conducta asertiva se debe a la fusión temprana de los enfoques conductista y cognitivista que prefirieron muchos expertos. Ellos relacionaron los modos de respuesta cognitiva (cognitivismo) con las reacciones emocionales (conductual) que puede tener una persona ante un estímulo externo en la interacción social. Son conocidos los trabajos de Lange y Jakubowski (1976) desde esta perspectiva, quienes en los años de 1970 hicieron una compilación muy seria de los procedimientos que hasta la fecha se habían diseñado para el entrenamiento en esta conducta.

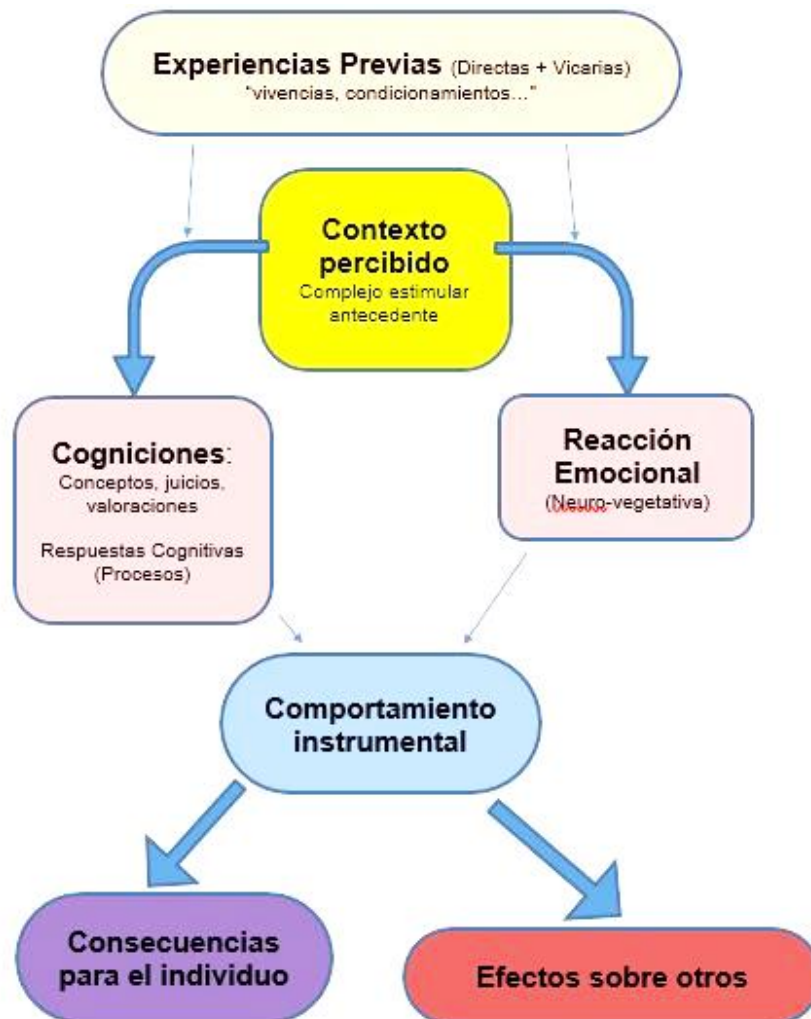
El enfoque cognitivo-conductual (Alberti y Emmons, 1982; Lazarus, 1973; por mencionar algunos) no solo propone el aprendizaje teórico del significado de asertividad y las diferencias que mantiene con la *agresividad* y la *no asertividad* o *pasividad*, ni aprender a identificar los derechos asertivos, así como los obstáculos afectivos y cognitivos que no permiten una actuación asertiva (pensamientos irracionales, ansiedad, culpa, ira...). Más allá de ello, este enfoque propone el desarrollo de habilidades a través de la práctica, reconociendo en la asertividad lo que otros programas de entrenamiento solo revelan a las personas de manera teórica y expositiva (Lange y Jakubowski, 1976).

El objetivo de un tipo tal de terapia asertiva basado en el enfoque cognitivo-conductual y el entrenamiento semiestructurado, es lograr que la persona tome decisiones y actúe en la interacción social convencida de lo siguiente: Esto es lo que yo pienso. Esto es lo que yo siento. Así es como veo la situación. Esto comunica

“quién es la persona” y es dicho sin dominar, humillar, o degradar a la otra persona (Lange y Jakubowski, 1976, p. 7). Este enfoque lo han explicado de manera clara y gráfica los investigadores Ángela Magaz y Manuel García (ver, Figura 9), en el manual de referencia que han elaborado para los *Autoinformes de Conducta Asertiva, Actitudes y Valores de las Interacciones Sociales ADCAs1* (2011).

**Figura 9**

*Abreviación del modelo cognitivo-conductual integrado.*



Nota. Con base en información de García y Magaz (2011).

Se ha reproducido solo en sus líneas más generales el modelo cognitivo-conductual integrado. Este propone que, ante un estímulo externo (incondicionado, novedoso o condicionado), como puede ser una situación de interacción social, el individuo tiene normalmente una reacción emocional (incondicionada, orientadora o condicionada). Esta reacción es modulada por las destrezas cognitivas encargadas de identificar la situación, valorarla (deseable o no deseable), de generar alternativas de respuesta y de evaluar las consecuencias (corto, mediano y largo plazo) de cada una de ellas tanto para el emisor como para el receptor. Por último, se selecciona una respuesta y así es como el individuo adquiere un comportamiento instrumental para enfrentar la situación, cuyos efectos reforzadores o castigadores provenientes del contexto social, promoverán o inhibirán la “aparición de nuevas situaciones contextuales al individuo emisor del mismo” (García y Magaz, 2011, p. 10).

No obstante, esta modulación del comportamiento por refuerzo o castigo proveniente del contexto social productor del estímulo (clásico del enfoque conductual), mantiene el mismo problema que los tipos de interacción propuestos por Wolpe (1993). Que una conducta sea asertiva, no siempre tendrá por efecto o consecuencia la aceptación social. La respuesta social a una conducta asertiva puede ser no un refuerzo positivo sino un castigo. Existen culturas que reaccionan muy bien e incluso de modo sumiso ante la respuesta agresiva y autoritaria de un individuo, pero que reaccionan de un modo agresivo ante un comportamiento asertivo. Es decir, los modos de expresión socialmente aceptados no siempre son los más asertivos, de hecho, la asertividad puede ser la excepción a la regla.

A propósito, no sorprenden los resultados de las investigaciones de Mooney y Corcoran, quienes en 1989 confirmaron que “la conducta asertiva es considerada significativamente más apropiada y deseable para hombres que para mujeres” (p.143). La asertividad, la seguridad en sí mismo, la firmeza y la franqueza tienden a ubicarse entre los atributos de *lo masculino*, opuesto a lo femenino más delicado, frágil e inseguro. Sin embargo, todo aquel que ha sido o es objeto de dominación, como medida de control es debilitado en su carácter o forma de ser. Por ello, a las mujeres les han acompañado las comunidades subalternas, las africanas, los niños, los sectores sociales marginados, la mano de obra no calificada, los países colonia o descolonizados. Para todos ellos, la pasividad y la mansedumbre se ha ofrecido como una virtud.

Ocurre también con frecuencia que las consecuencias sociales negativas que sufre un individuo al elegir un comportamiento, no siempre son interpretadas por éste como una solicitud de cambio de dicho comportamiento. Por el contrario, el individuo puede interpretar perfectamente que ese es el trato que se merece por ser lo que es o por comportarse como se comporta. Pero la consecuencia social negativa no es, en este sentido, moduladora, sino un reforzador del mismo comportamiento no deseado socialmente. Goethe, en boca de Guillermo Meister, decía “Si tomamos a los hombres tales como son [...], los haremos peores; si los tratamos como si fueran lo que debían ser, los llevaremos a donde deben ser llevados” (Goethe, 2003, p. 349). En este sentido, si por ejemplo un joven que con frecuencia falla en su proceso de aprendizaje en la escuela, o es descubierto fumando hierba o robando, se le comienza a tratar de manera despreciativa como a un tarado sin remedio, un drogadicto o un malhechor,

pronto ese joven asimila el rol que la sociedad le está asignando de ese modo.

Así, el desarrollo de habilidades sociales no solo consiste en evaluar y saber escoger las respuestas o comportamientos que traigan consecuencias deseables para el individuo y la sociedad. Una respuesta no deseada de parte de la sociedad, producto de un comportamiento elegido, puede ser señal de intolerancia cultural, incluso de violencia cultural, y no de que el individuo tenga un comportamiento no asertivo. Es por ello que la formación en asertividad, tomada como competencia ciudadana, no puede pretender que los individuos se adapten a un medio social de manera acrítica, pues así se estaría promoviendo, por el contrario, un comportamiento leal, pasivo y sumiso que a la larga termina aprobando la intolerancia y el miedo.

De hecho, según lo dicho, la agresividad ni siquiera sería catalogada como una expresión inadecuada de inconformidad que mancilla la dignidad de quienes demuestran pasividad. Más bien, en muchos casos, puede tratarse de un comportamiento por completo adecuado, leal, acrítico y conforme a los estándares permitidos culturalmente, esto es, un comportamiento sumiso, cuyo fin es el de afirmar roles, posiciones, funciones y privilegios en una sociedad. En ese caso, no es necesario estar inconforme con algo para agredir a alguien, por el contrario, el agresivo busca o diseña las situaciones en las cuales pueda dar muestras de su capacidad de autodefensa y sometimiento, al igual que quien es pasivo olfatea las oportunidades para demostrar su voluntad de auto-sacrificio por los demás.

De este modo, debe tenerse en cuenta que los individuos no solo *reaccionan* de manera agresiva, pasiva o asertiva ante ciertas situaciones, como si la realidad fuera

externa a ellos y pudiera existir con independencia. Por el contrario, los individuos también tienen la capacidad de promover o crear las situaciones en las cuales despliegan uno u otro tipo de comportamiento. Por otro lado, los recursos sociales destinados a *castigar* un comportamiento inadecuado, en realidad pueden ser *reforzadores* que terminan definiendo roles en favor de quien castiga. Esto significa que la verdadera intención de quien recrimina no sería modificar el comportamiento socialmente inadecuado de otra persona, sino tratar de convencer a la sociedad de que él tiene un *mayor valor social* y merece, por ello, mayor prestigio y privilegios que aquel de *más bajo valor*.

#### 2.1.1.3. ***Los aportes del enfoque humanista a los estudios en asertividad.***

Existen tres autores que se consideran pioneros en la reflexión acerca de los objetivos de la educación y se auto-ubican en el enfoque humanístico, dos de ellos trabajan juntos, son Rogers y Freiberg, el otro es Maslow. La educación entendida como “facilitación del aprendizaje” es la propuesta de Rogers y Freiberg (1996), quienes creen que en las modernas sociedades cambiantes es inútil la transmisión del conocimiento. Básicamente, aprender a aprender es aquello para lo cual podrían asistir los estudiantes a una institución educativa. De este modo, cada estudiante se pone en camino hacia su desarrollo según sus intereses, tratando de responder preguntas personales, profundizando en aquello que despierta su curiosidad. La propuesta de Rogers y Freiberg es la de enseñar el autoaprendizaje para dos fines: el libre desarrollo de las personas conforme a sus intereses y su derecho a ello, y el



mejor afrontamiento cambiante de la realidad o mayor adaptabilidad. Propuestas y conceptos que bien pueden servir línea por línea para una definición de *asertividad*.

Pero tal vez haya que señalar algo en la propuesta de estos autores, quienes suponen que las únicas sociedades cambiantes son las modernas, y que las antiguas y primitivas han sido estáticas. Puede ser que aquello de la estabilidad sea lo más difícil de mantener en el tiempo, una apariencia, una malinterpretación de las circunstancias, un juicio equivocado que se ha mantenido en la esfera académica sobre las sociedades antiguas y las comunidades ancestrales. Determinismo cultural, estructural-funcionalismo, parecen pisarle los talones a Rogers y Freiberg. Ni siquiera en aquella sociedad que tiene Occidente por su más importante herencia puede observarse una tendencia tal de estabilidad: los griegos de la antigüedad; para quienes la pregunta por aquello que deviene resulta fundamental en la interpretación de su realidad y la toma de decisiones.

De otro lado, Maslow no duda en llamar a su propuesta humanista una “verdadera revolución” (Maslow, 1991, p. XVI), tratando de hacer frente al pesimismo de la posguerra, a mediados del siglo XX. Pues era apenas comprensible que luego del holocausto y de la muerte de millones jóvenes en las confrontaciones bélicas de la Primera y Segunda Guerra Mundial, la humanidad no terminara señalando seriamente unas dimensiones de sí misma que hasta el momento se había resistido a considerar: instinto, voluntad de dominio, irracionalidad. Y no es para menos, dadas las esperanzas que se habían puesto en la razón, la República y el liberalismo

económico, desde los tiempos de la Ilustración en el siglo XVIII, o incluso desde el siglo XVI en el Renacimiento.

La propuesta de Maslow intenta redireccionar la discusión acerca de la naturaleza humana, alejándose de las explicaciones extremistas de la época, a saber: al hombre lo determinan los instintos, o bien, su entorno. Contrario a ellas, Maslow considera que en el ser humano se mantienen residuos débiles de aquellos instintos que, por lo mismo, pueden ser fácilmente maleables con educación y cultura. De las conclusiones más importantes que el mismo Maslow saca conforme a su propuesta, están: a) todo ser humano tiene potencial de desarrollo, b) no por el hecho de ser parte de la especie humana, el potencial de todo nuevo ser humano está asegurado, c) el papel de las instituciones sociales en el desarrollo del potencial humano es determinante (Maslow, 1991).

Maslow parece reconocer así la diversidad o, como él la llama, la “desigualdad” biológica propia de todos los miembros de la especie humana. Es decir que, si bien, todos somos miembros de una misma especie, con instintos igualmente débiles e igual potencial de desarrollo, cada uno de nosotros por biología mantiene unas inclinaciones, una constitución y un temperamento que nos hace únicos (Maslow, 1991). Ahora bien, el reconocimiento de que cada ser humano es distinto implica un tratamiento y atención diferencial de parte de las instituciones sociales y educativas, para el fin de promover el desarrollo humano en el mismo sentido de las inclinaciones y determinantes biológicos particulares.

Es así como el enfoque humanista propuesto por Rogers, Freiberg y Maslow podría aportar a los estudios de las habilidades sociales y de la asertividad los siguientes aspectos:

- a. Todos los seres humanos son diferentes, por lo cual todos tienen el mismo derecho a vivir su vida conforme a sus intereses, deseos e inclinaciones.
- b. Todos necesitan unas condiciones sociales óptimas y diferenciales que permitan el desarrollo de su potencial y su propio interés.
- c. Las instituciones sociales y educativas deben facilitar el autoaprendizaje, basado en la libertad de expresión de las opiniones y los sentimientos, la comprensión y el afecto.
- d. La realización de los seres humanos pasa por el buen desarrollo cognitivo y emocional. De hecho, el desarrollo cognitivo parece condicionado por la fluidez en la expresión emocional.

Estas son algunas de las máximas que pueden distinguir los estudios sobre asertividad con enfoque humanista. El énfasis puesto en la educación permite que el interés salte de los consultorios psiquiátricos a las instituciones educativas y a los salones de clase.

#### 2.1.1.4. ***La asertividad y los estudios de inteligencia emocional y habilidades sociales.***

Entre los estudios de inteligencia emocional no es tan popular la asertividad, en el sentido de que es difícil encontrar allí análisis independientes sobre este comportamiento. Hasta inicios de la década de 1990, la asertividad se entiende como

el modo de expresión espontáneo, directo y honesto de sentimientos positivos (como el amor o el aprecio) y negativos (como el enojo o el resentimiento), así como el establecimiento de límites y la toma de iniciativa (Butler, 1976). Esto significa que, hasta ese momento, los procedimientos de entrenamiento en conducta asertiva son la propuesta más clara de formación en habilidades sociales. Pero luego se reduce su concepto y alcance, se adjudican algunas de sus características a otras habilidades y se tiende a perder dentro de las propuestas de modelos mixtos de inteligencia emocional y de habilidades sociales. Obsérvese a continuación el caso de los estudios en inteligencia emocional.

La posibilidad de existencia de inteligencias múltiples ha sido analizada en principio por Gardner (2001), quien distingue entre inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) y “alguna forma de inteligencia espiritual” (2001, p. 9). A propósito, Gardner define la inteligencia intrapersonal como el conocimiento que tenemos acerca de nuestros sentimientos, el cual a su vez depende de nuestra capacidad para reconocer la opinión que los demás tienen de nuestros comportamientos y del modelo a seguir o alcanzar que tenemos de nosotros mismos y desde el cual tomamos decisiones (Gardner, 2001). Este tipo de inteligencia, en poco tiempo, pasaría a llamarse con propiedad *Inteligencia emocional*, comenzando con los estudios de Mayer, Salovey, Caruso, Goleman, entre otros.

Goleman (2006), al igual que Gardner, explica que la inteligencia emocional es una capacidad, con oportunidad de desarrollo a través de la educación, que permite

básicamente:

- conocer las propias emociones y reconocerlas justo en el momento de su aparición,
- controlar las propias emociones y ajustarlas según las circunstancias
- la automotivación,
- ser más empáticos o saber reconocer las emociones de los demás y
- establecer relaciones interpersonales más adecuadas.

Por la misma época, Mayer y Salovey (1997), (también más adelante Mayer, 2005; Mayer et al., 2008), proponen y confirman cuatro dimensiones medibles de la inteligencia emocional:

- Percibir emociones: en rostros e imágenes o paisajes.
- Usar las emociones para facilitar el pensamiento
- Comprender las emociones
- Controlar las emociones, tanto en sí mismo como en los demás

Como se observa, en la propuesta de Mayer, Salovey y otros, no es claro o no se introducen componentes comportamentales ni de la personalidad dentro de las dimensiones de la inteligencia emocional. De hecho, existe un reclamo tremendamente sentido por parte de estos investigadores, quienes consideran que Goleman, entre otros autores, sobredimensiona el potencial de la inteligencia emocional como predictor de éxito e introduce componentes que no corresponden a su definición, y la *asertividad* parece ser uno de estos componentes. Ello puede verse con claridad, por ejemplo, en la explicación que hace Goleman de la siguiente frase:

Cuando se te olvidó recoger mi ropa de la lavandería, eso me hizo sentir que no te preocupas por mí; de la cual comenta que: es una expresión de inteligencia emocional básica, asertiva, no beligerante ni pasiva (Goleman, 2006, p. 158).

A esto contestan Mayer y compañía (2008) que la asertividad es un estilo de comportamiento social, de ningún modo equiparable a las cualidades propias de la inteligencia emocional, tales como la empatía, la autoconciencia o el control emocional. Vale la pena recuperar de manera textual la recomendación que hacen a quienes se dedican al estudio de la inteligencia emocional.

Recomendamos que los grupos de rasgos de la personalidad ampliamente estudiados, incluidos motivos tales como la necesidad de alcanzar logros, conceptos relacionados con sí mismo como el autocontrol, rasgos emocionales como la felicidad y estilos sociales como la asertividad, se llamen por lo que son, en lugar de estar mezclados en surtidos aparentemente desordenados y nombrados como inteligencia emocional (Mayer et al., 2008, p. 514)

Contrario a esta denuncia, Peinado (2015) considera la asertividad como uno de los principios básicos de la inteligencia emocional, junto con el autoconocimiento de las propias emociones, la autoestima y la empatía. Así pues, entiende por asertividad la expresión de “lo que pensamos y sentimos de forma saludable y no dañina para los demás” (Peinado, 2015, p. 215). Por ello, si bien, la inteligencia emocional propone maneras adecuadas de relacionamiento emocional interpersonal, la asertividad resulta ser una de esas maneras adecuadas. Máxime cuando las

personas, por lo general, estiman y son más susceptibles a la emoción que acompaña un mensaje verbal, que al contenido mismo del mensaje (Jiménez, 2016). De manera que una conducta asertiva implica no solo la capacidad para aceptar y decir lo que realmente se quiere, se piensa y se siente de un modo respetuoso y sincero consigo mismo y con el Otro. También implica el manejo adecuado de los códigos verbales (gestos, mímica, postura, orientación...) y para-verbales (latencia, volumen, articulación, tono...) en el acto de comunicar (Jiménez, 2016).

Por otra parte, de los años de 1950 cuando comienzan en forma los estudios sobre *habilidades sociales*, especialmente en Inglaterra (Patrício et al., 2015; Del Prette, A. et al., 1999), su posible relación, similitud o diferencia con otros conceptos como *asertividad* y *competencias sociales* ya es analizada. Algunos autores opinan que las habilidades sociales y la asertividad resultan prácticamente equivalentes (Caballo et al., 2014; Caballo, 1983), dado que las primeras recogen toda la gama de valores y actitudes que evaluaban o promovían los estudios sobre asertividad. Otros, por el contrario, consideran que la asertividad es tan solo una de las habilidades sociales, junto con el manejo de la rabia, la empatía, el autocontrol, entre otras (García, 2010).

Así mismo, como se puede observar en el primer capítulo de este documento, la OCDE (2018b) y la UNICEF (2020) especialmente, también ubican la asertividad en un lugar periférico. Esto se puede entender, en tanto su objetivo de educación es, por supuesto, convertir a las personas en *ciudadanos del mundo* y en profesionales más productivos, con capacidad para auto-organizarse y atender problemáticas globales

sin alterar el status quo, esto es, el sistema político y económico vigente. No obstante, a través de la presente investigación se plantea una nueva misión para este comportamiento: hacer de los estudiantes ciudadanos participativos, más respetuosos de sí mismos y de los demás, tanto es su vida personal como en el ámbito de la deliberación sobre lo público.

#### 2.1.1.5. ***El enfoque cognitivo-conductual como línea teórica de la presente investigación.***

Ahora bien, para la selección de la línea teórica que guiará en parte el desarrollo de la presente investigación, se considera que la propuesta de García y Magaz (2011), es la más idónea, clara y pertinente, básicamente por las siguientes razones:

- Sigue la recomendación de Mayer, Solovey y Caruso (1997, 2005, 2008), en cuanto a que no se debe confundir un estilo de comportamiento social, tal y como lo es la asertividad, con un rasgo de la personalidad o una cualidad de la inteligencia emocional.
- Con este criterio han buscado fundamento teórico para la elaboración de su *Autoinformes de Conducta Asertiva, Actitudes y Valores de las Interacciones Sociales*, en la tipología elaborada por Alberti y Emmons (1982), quienes toman de manera explícita a la asertividad como uno de los cuatro estilos de comportamiento social, junto con el comportamiento pasivo, el pasivo-agresivo y el agresivo.
- Mantiene un acercamiento, semejanza o coincidencia especial con algunas de las más interesantes reflexiones hechas en la historia sobre tipologías



comportamentales, lo cual permite entrar en diálogo con ellas. Recuérdese la ética de la virtud de Aristóteles explicada, según la cual el hombre virtuoso y prudente se opone al vicioso extremista; o la propuesta de Nietzsche, quien distingue entre el señor activo, creador y el esclavo reactivo, sumiso y dependiente.

Para los autores del instrumento, la asertividad, por sí sola, es capaz de recoger en principio dos aspectos que no aparecen tan claros con otras denominaciones. Ellos distinguen entre auto-asertividad (respeto a las propias preferencias y a la propia expresión) y heteroasertividad (respeto a las preferencias de los demás y a su expresión) (García y Magaz, 2011). Respeto significa reconocimiento y afirmación de sí mismo y de los demás como sujetos de derechos. Sin embargo, no solo consiste en *saber reconocer* sin más, tampoco en saber defender estos derechos, afrontar situaciones en las cuales podrían afectarse.

La voluntad que surge de dicha afirmación se expresa definitivamente hacia afuera, como lo estiman Nietzsche, (2002) y según el *modelo excitatorio* conductista de inicios del siglo XX. No es una voluntad o sentimiento de libertad que se parezca al libre albedrío de la Edad Media, que implica la retirada, del escenario político, de dicha voluntad hacia el interior privado de cada ser humano (Arendt, 1996). Por ello, alguien con autoasertividad se posiciona fuera de sí y dentro de un escenario política, donde su punto de vista y acción cobran valor, importan a alguien, tienen impacto y respaldo ante la ley.

Por su parte, la heteroasertividad no se comprende como el reconocimiento de

los límites de la libertad y la acción individual, por el respeto de la libertad y los derechos de los demás. Más allá, desde el punto de vista republicano significa el reconocimiento del otro como condición para el aseguramiento de los derechos y las libertades para todos. Pues cuanto más diverso sea el espacio de discusión política en el cual tiene lugar la elaboración de lineamientos normativos, y esa diversidad sea reconocida, las leyes que se establezcan gozarán de mayor legitimidad y los miembros de la sociedad tendrán mayor confianza y estarán menos vulnerables entre sí (Post, 2010; Taylor, 1996; Urquijo, 2011).

Como se observa, el entrenamiento en asertividad no consiste sólo en adquirir habilidades discursivas para la defensa contra los ataques provenientes de afuera o de adentro, pues esta concepción daría lugar a la toma de una postura reactiva que vive en función de los movimientos y acciones agresivas o pasivas. Se trata, más bien, de la afirmación ante sí mismos y ante los demás de la propia subjetividad y del ejercicio de la libertad en el marco de la acción política. Una libertad que permite la configuración y co-creación de una realidad en la cual todos tengan oportunidad de desarrollo. Por ello, en la investigación descrita se comprende la asertividad como un comportamiento que puede ser de gran utilidad para el desarrollo integral del ser humano en tanto miembro de una sociedad democrática, es decir, en tanto ciudadano.

## **2.1.2. Análisis teórico-conceptual de participación ciudadana.**

### **2.1.2.1. *Antecedentes etimológicos e históricos más importantes de participación ciudadana.***

Antes de que la realidad tuviera algún parecido con la teoría, y de que ésta tuviera alguna posibilidad de aporte o realización, Grecia tuvo que pasar progresivamente de un régimen aristocrático a uno que ellos mismos llamaron democrático, lo cual marcó el fin de su época arcaica y el comienzo de la antigua. Es la historia del paso de una forma de gobierno y de organización social con pocos participantes en el ámbito político, a una donde cada vez más individuos tuvieron oportunidad de convertirse en ciudadanos. Los principios, valores, categorías, luchas, discusiones y motivos tocantes a la constitución de formas de gobierno más o menos democráticas, siguen siendo los mismos de antaño dado que, en la historia de Occidente, los casos en los cuales se ha alcanzado tal forma de gobierno han sido realmente pocos. De modo que Grecia sigue siendo referente y hasta cierto punto modelo a seguir en el tema.

Alrededor del siglo VIII a. C., el poder político de Grecia pasó a manos de un pequeño grupo de terratenientes que se autodenominó *los buenos, los mejores, los excelentes* (ἄριστοι) (Nietzsche, 2002), quienes vinieron a reemplazar las antiguas monarquías de la civilización micénica. Eran los aristócratas, que daban un alto valor a la fuerza física, a la astucia y, por supuesto, a la guerra, espacio donde podían de hecho ofrecer demostraciones de valentía, coraje, agilidad y efectividad en sus combates. Pero no solo en busca de algunos de los atributos de los dioses, entre

ellos, la memoria eterna de sus nombres y hazañas y la admiración de sus oponentes y seguidores (Ortiz, 2015).

Los aristócratas y su ascendencia intentaban, además, legitimar su derecho a gobernar las ciudades-estado o polis (πόλις) emergentes, que comenzaron a consolidarse en tanto se daban las condiciones para el establecimiento de intercambios comerciales complejos, más allá del trueque y las relaciones de parentescos. La virtud heroica o areté (ἀρετή), que debía componerse tanto de la fuerza y la valentía del león, como de la astucia e ingenio propios de la zorra, otorgó valor tan solo a los dioses y a aquellos pocos que luchaban a muerte por *participar* de sus atributos y privilegios. Entre tanto, la figura del soldado, el comerciante, el trabajador no podía revertir valor alguno considerable en esa época. Sin embargo, esta situación fue cambiando de manera progresiva en el transcurso de unos cuantos siglos (Medina, 2011).

Como advierte Medina (2011), poco menos de un siglo después de que Homero escribiera la Ilíada y la Odisea, siglo XVIII a. C., Hesíodo escribió sus obras, a través de las cuales daba más valor a un tipo de justicia no basada en la ley del más fuerte, sino en el respeto a la propiedad privada y el empeño de cada individuo por adquirir lo que se merecía a través del trabajo. Esto se debió a que el sector de los artesanos y los comerciantes comenzaron a tener mayor demanda de sus productos, así sus lugares de trabajo se ampliaron al igual que sus arcas, convirtiéndose en serios competidores de los aristócratas. Sin embargo, en momentos de crisis económica, solicitaban apoyo y préstamos, cuya transacción en buena medida

terminaba en expropiaciones y en la pérdida de la libertad para los comerciantes que contraían la deuda.

Esta situación se generalizó hasta tal punto que las clases populares comenzaron a manifestarse en revueltas difíciles de afrontar para los aristócratas, quienes delegaban su función ejecutiva y legislativa a los arcontes, cuando no era arrebatado su poder por verdaderos tiranos. Esta situación fue acompañada de otra causal no menos importante: el desarrollo de un idioma común para todas las polis (el griego) y de la escritura. A través de ella se comenzaron a poner por escrito las leyes, pues antes eran impuestas de manera oral e interpretadas a conveniencia por los aristócratas y sus jueces (Tobalina, 2016). Esta innovación en el lenguaje, por supuesto, restó poder absoluto y de monopolio a la clase dirigente y dio inicio al desarrollo de la *retórica* entre las clases populares.

De este modo, tuvieron inicio formal las discusiones públicas acerca de lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo menos conveniente, lo bello y lo feo, lo verdadero y lo falso (Martínez, 2015) Pero estas ya no iban a depender tanto de lo que pudiera decir una supuesta autoridad histórica a través de los libros sagrados (Homero, Hesíodo, Píndaro, etc.) sino a través del ejercicio de deliberación colectiva y la reflexión individual. La filosofía, la ciencia jurídica y la sofística se popularizaron por toda Grecia dando lugar, de este modo, a discusiones sobre lo que es verdadero, cómo vivir y cómo gobernar.

Sin embargo, esta forma de participación ciudadana se hizo progresivamente más fuerte solo en la medida que tuvieron lugar sucesivas y radicales reformas en el

sistema social y político, las cuales tuvieron por característica especial ser cada vez más igualitarias, más comprometidas con la función pública y el interés común. El arconte y sabio Solón hizo depender el derecho a participar en los asuntos públicos, de la capacidad económica que tuviera cualquier integrante de la sociedad ateniense. Desde los *thetes* sin tierra y remeros hasta los acaudalados magistrados pentacosimedimnos, todos tuvieron acceso en las asambleas y derecho a la deliberación y las votaciones públicas.

Clístenes, por su parte, abolió aún más impedimento para la participación política, al menos para los hombres adultos mayores de edad con cierto capital, al otorgar autonomía territorial a sus recién creados *demos*, que eran unidades territoriales con autonomía administrativa. Ahora cada *demos* debía escoger a sus representantes para constituir la Boulé, asamblea más pequeña que debía reunirse con más frecuencia. De esta manera, se otorgó poder o *kratos* (Κράτος) a estas unidades territoriales llamadas *demos* y surgen la *democracia*, o poder de los *demos* (Benítez, 2005; Medina, 2011). Lo propio de estos sistemas de gobierno, será la capacidad de los ciudadanos para participar, con su opinión y capacidad de decisión conjunta, en los asuntos públicos.

Existen dos palabras en griego antiguo que designan la acción de participar, tomar parte, tener parte, formar parte de, hacer parte de, incluso compartir, y son *Metécho* y *Koinonéo* (Μετέχω y Κοινωνέω). Ninguna parece tener un sentido especial, se participa tanto de asuntos públicos como de ideas, de una vida, de virtudes o atributos. Como observa Iglesias (1994), *Metécho* señala la imposibilidad de que algo

se encuentre separado, dividido o solitario. Por ejemplo, el *polítēs* (πολίτης) o ciudadano, al menos el ciudadano en sentido absoluto, virtuoso, a quien le interesan los asuntos públicos, lo común, *koinon* (κοινόν) (Bueno, 2018), parece oponerse al *idiótēs* (ιδιώτης) o particular, preocupado de lo suyo, de aquello que es propio, de la vida privada.

Aristóteles ofrece un ejemplo de esta distinción: “Es así como, por obra del legislador, se ha producido un resultado contrario a lo que sería el interés público, al haber hecho una ciudad sin riqueza con ciudadanos avarientos” (ἰδιώτας φιλοχρημάτων) (Aristóteles, 2018, p. 57), refiriéndose a las implicaciones del gobierno de Esparta. Sin embargo, *Koinonéo* (Κοινωνέω) tiene una procedencia etimológicamente más directa con el ámbito de la participación en busca del bien común, a través del acuerdo y la mutua colaboración. Justo aquello que significa *koinonía* (κοινωνία): comunidad, asociación, participación. Por ello, para los griegos de la antigua Atenas, pertenecer a una sociedad en calidad de ciudadano implicaba, sobre todo, participar en los espacios públicos o políticos de deliberación y ejecución con miras al bien común, no a la satisfacción de privilegios adicionales o el bien privado.

Así, el rasgo distintivo del ciudadano consistió en poder *participar*, hasta cierto punto, tanto en la deliberación sobre lo público como en su proyecto de vida personal. Sin embargo, los ciudadanos de un régimen o una constitución democrática, no sólo se distinguen por su participación, o potencial de participación, desde las distintas magistraturas o cargos públicos, en el ejercicio opinativo de las asambleas, o bien, en

el deliberativo para la ejecución prudente de las decisiones tomadas, pero también en la administración pública y en las instancias desde las cuales se imparte justicia. En palabras de Aristóteles, la ciudadanía no solo consiste en participar del gobernar y del ser gobernado, en decir con libertad y franqueza lo que se piensa sobre un asunto de interés común, lo que se conocía como *parresia* (Medina, 2011); buscando alternativas de solución que convenga a todos, así como en la búsqueda de los medios convenientes para la obtención de los fines comunes propuestos (deliberación).

Esta posibilidad, así mismo, parece depender de otras formas de participación. Así lo expresa Protágoras, a través de Platón, cuando narra a Sócrates la ocasión en que Zeus mandó a Hermes a repartir, entre todos los humanos, por igual, *el arte de la política*, consistente en dos virtudes y una condición: “También establecerán por mi cuenta una ley: matar como un mal de la ciudad al que no sea capaz de participar (*μετέχειν*) de la honestidad y de la justicia” (Platón, 2015, p.67). De este modo, la justicia y la honestidad, o el derecho y el pudor según otras traducciones, son virtudes de las cuales participa de manera innata todo ciudadano. Ellas deben ser cultivadas a través de la educación, a fin de dominar el arte de la política y poder participar de manera efectiva en los asuntos públicos de una ciudad.

#### **2.1.2.2. *Definiciones y distinciones modernas de participación ciudadana.***

Desde el siglo XVII se comienza a distinguir entre un liberalismo que se conoce ahora como clásico, marcado por el individualismo económico, con pensadores como Hobbes, Locke y Smith principalmente, y otro tipo republicano, defendido por



Maquiavelo, Spinoza, Voltaire, Rousseau, entre otros. La discusión se centra en los posibles modelos sociales y políticos que podrían reemplazar el régimen monárquico y aristocrático que entró en crisis debido, una vez más, al surgimiento y fortalecimiento progresivo de una nueva clase social: la burguesía (Acevedo, 2015). ¿Qué participación debe tener la sociedad civil en el ámbito de lo público? La respuesta a esta pregunta dependerá de aquello que los pensadores determinen como derecho natural.

Los pensadores que se ubican dentro del liberalismo clásico consideran que los seres humanos son egoístas por naturaleza y la ley que rige su derecho es la del más fuerte. Sin embargo, son temerosos de morir de manera violenta a manos de otros humanos y, por ello, buscan su tranquilidad tratando de dominarlos o eliminarlos, o bien, asociándose con algunos de ellos, sin otro objeto que el de salvaguardar su propio interés, no el de todos. Con base en este concepto pesimista acerca de la naturaleza humana, proponen que los miembros de la sociedad civil deleguen su libertad y su poder político a un único gobernante, quien se compromete a brindar a todos la paz y la seguridad que necesitan para sobrellevar sus negocios. De este modo, un delegado se encarga de los asuntos públicos, y los demás pueden descargar toda su naturaleza egoísta e interesada de un modo no violento a través de la interacción comercial (Arango, 2010).

Así, en tanto la sociedad civil se dedique a sublimar o redireccionar sus ansias de poder y su vanidad naturales, a través de la competencia económica y el cálculo en la adquisición y venta de bienes y productos, y no a través de la violencia y la guerra

irracional que ponen en peligro la vida, no habrá nada que temer ni de qué preocuparse. Mucho menos cuando la seguridad debe ser la prioridad para el gobernante delegado, no del ciudadano, pues su participación aquí se reduce a la realización del pacto que instituye el Estado y otorga soberanía a un individuo o a una asamblea.

Sin embargo, el aspecto fundamental de este tipo de pacto delegativo es su rasgo no condicional. Es decir, el soberano no pierde su poder si, en todo caso, hay inconformidad por parte de quienes hicieron ese pacto, dado que no existe, antes del establecimiento de este derecho, un derecho más fundamental o pacto anterior de mayor valor. Por tanto, no se puede apelar a un pacto anterior a fin de abolir el que se ha hecho con un soberano, o establecer nuevos pactos entre quienes hicieron el primero (Hobbes, 2005). La soberanía recae en el gobernante, no en la mayoría, así que es ella la que debe someterse de manera incondicional, y no el gobernante de manera condicional a una mayoría que solo participa en el momento en que debe perder su soberanía. La premisa fundamental es que, por miedo a la muerte violenta, por el deseo de poder y por el interés privado, los seres humanos deciden asociarse y someterse de manera absoluta a un gobernante que asegura la paz y las condiciones para el desarrollo económico de cada individuo.

Contrario a esta postura liberal, que con algunos ajustes resulta ser la misma propuesta neoliberal de la escuela económica de Chicago que rige la economía y la política en la actualidad (Uribe, 2018), Jean Jacques Rousseau (2017) consideraba que el humano no es egoísta por naturaleza sino por cultura y educación. En ello

tendrían culpa también los regímenes despóticos, que sacrifican la libertad de los individuos a cambio de una vana seguridad, como proponen Hobbes o Grocio. Estos regímenes, basados en una imagen negativa de la naturaleza humana, suscitan aún más el odio entre los individuos, les divide entre sí y separa de las instancias de participación política. De este modo los gobernantes pueden tener pleno monopolio del poder y de los recursos.

Ahora bien, según Rousseau (2017), pero también Spinoza (2005), si el hombre es libre por naturaleza, nada justifica su sometimiento a otro hombre, mucho menos en procura de una seguridad que no certifica ningún gobernante cuando es él soberano. Por ello, la soberanía tendrá que recaer en el pueblo, no en el gobernante, y en cada uno de los individuos, con capacidad y derecho a participar en los asuntos públicos para el establecimiento de convenciones, leyes y formas de gobierno que no vayan en contra de su naturaleza libre y racional, algo con lo cual no pueden contar los animales. Este es el motivo por el cual, considera Rousseau, que no es la ley del más fuerte la fuente de legitimidad del derecho, sino la autonomía y la voluntad de ciudadanos libres con capacidad para llegar a acuerdos y adquirir compromisos (Rousseau, 2017; Vergara, 2012).

Así mismo, por esta línea Spinoza (2005) tampoco considera que deba ser el miedo el que convoque a los hombres. Por derecho natural los hombres no pueden someter a otros hombres, de hecho, por derecho natural no es ni bueno ni malo ningún deseo o pasión, mucho menos la razón y el cálculo del propio interés, dado que nadie hace más o menos de lo que puede. Pero si Dios es absoluta libertad y el

hombre ha sido creado por quien tiene esa potencia, entonces el hombre también debe *participar* de ella. El deseo de libertad por ello, no el miedo, es el que permite el acercamiento de potencias individuales y la regulación de la sociedad a través de leyes, leyes que aseguren la libertad. De este modo, Spinoza recupera el concepto clásico de la libertad entendido como no dominación:

Es preciso destacar, además, que ese gobierno instituido con el fin de hacer reinar la concordia debe entenderse instituido por una multitud libre y no establecido por derecho de conquista sobre una multitud vencida. En una multitud libre, la esperanza ejerce más influencia que el temor: en cambio en una multitud sometida por la fuerza, el gran móvil no es la esperanza sino el temor. De la primera se puede decir que tiene el culto de la vida; de la segunda que busca solamente escapar a la muerte. (p. 63)

Si por naturaleza, según el liberalismo clásico, al hombre lo guían el miedo y la comodidad, para la línea republicana el hombre trata de asegurarse, en todo caso, su libertad. Por ello, si para unos lo racional es perder la libertad y apartar a la sociedad de los asuntos públicos a cambio de mayor seguridad y tranquilidad; para otros lo racional es el aseguramiento de la libertad a través de la convergencia de potencias individuales y el establecimiento de constituciones que lo permitan para todos. En otras palabras, en las sociedades modernas se plantean dos opciones: asegurar la vida a cambio de no ser más dueño de sí mismo, de ser dominado, incluso esclavizado y de no participar en los asuntos públicos; o bien, asegurar la libertad para todos los ciudadanos y contar con mayor oportunidad de participación en los asuntos

públicos, a cambio de sacrificar algo de aquella misma libertad. En la primera se instituye el egoísmo, el individualismo y la libre competencia, en la segunda el bien común, la concordia y la participación política.

Estas ideas comienzan a tomar cada vez más fuerza en el marco de la crisis de gobernabilidad de los siglos XVIII y XIX en Europa y América. Las revoluciones igualitarias en Francia y Estados Unidos, y luego las luchas de independencia de las colonias del reino español en Iberoamérica, lograron establecer gobiernos republicanos en los cuales se pasó, nuevamente, de una sociedad jerárquica y armónica (eunomía) a una horizontal e igualitaria (isonomía). Como había ocurrido en la antigua Grecia, de una sociedad de súbditos y unos pocos aristócratas soberanos, se pasó a otra, al menos en el papel, con ciudadanos en igualdad de derechos y de condiciones ante la ley, aunque persisten a la fecha formas de dominación y esta igualdad es solo aspiracional.

### **2.1.2.3. *Propuestas sobre tipos y niveles de participación ciudadana.***

#### **2.1.2.3.1. *La cultura participante de Almond y Verba.***

Dos de los referentes teóricos y metodológicos más importantes sobre cultura política y participación son Gabriel Almond y Sidney Verba, quienes publicaron su obra más importante en 1963, titulada *The civic culture*. En ella, proponen una vez más el estudio de las condiciones que favorecen o inhiben el desarrollo de los sistemas democráticos, pero desde otra perspectiva que ha sabido despertar el interés de los investigadores sobre el tema. Ellos no realizan estudios históricos a fin de inferir enseñanzas sobre cómo establecer o fortalecer las democracias, tampoco elaboran

perfiles de una ciudadanía ideal a partir de lineamientos ideológicos, no relacionan de manera poco científica condiciones económicas y niveles de democratización, ni recuperan desde la psicología o el psicoanálisis las cualidades de un ciudadano demócrata.

Almond y Verba (2001) prefieren estudiar “la particular distribución [...] de las pautas de orientación hacia los objetos políticos” (p. 177), entre los miembros de una nación. Es decir, les interesa medir los (1) conocimientos, (2) los sentimientos y (3) la opinión de los miembros de una sociedad, con respecto (1) al sistema político en general, (2) a los objetos políticos y formas de demanda social (inputs), (3) a los objetos administrativos o las instituciones de autoridad (outputs), y (4) a sí mismos. Esto es a lo que llaman, precisamente, *cultura política*; o bien, los resultados de este tipo de investigación, deben remitir a las características de varios de los tipos de cultura política ideales que han diseñado, estos son: la parroquia, la de súbdito y la participativa (ver, Tabla 1).

**Tabla 1**

*Tipos de cultura política.*

	Sistema como objeto general	Objetos políticos (inputs)	Objetos administrativo s (outputs)	Uno mismo como participante activo	Estructura política congruente
Parroquial	0	0	0	0	Tradicional
Súbdito	1	0	1	1	Autoritaria centralizada
Participante Parroquial de súbdito	1	1	1	1	Democrática

---

De súbdito  
participante

Parroquial  
participante

---

Nota. Tabla ajustada con base en Almond y Verba (2001).

Los autores advierten que, si bien, los sistemas democráticos modernos deberían definirse por una cultura política de tipo participativa activa y crítica, en realidad es más probable encontrar allí culturas políticas mixtas, que integren elementos de uno y otro tipo ideal. Por ejemplo, los individuos de una sociedad con una estructura política democrática pueden tener una cultura política de súbdito-participante o parroquial-participante. En la primera, la mayor parte de los individuos tienen un rol pasivo dentro de la política y parecen preferir una autoridad centralizada a quien obedecer, esto es, a una pequeña porción de individuos que reconocen los objetos políticos y se involucran en ellos activamente. En la segunda, existe la estructura propia de un sistema democrático, con plenas posibilidades para participar y hacer demandas a través de los distintos objetos políticos, pero la sociedad es aún tradicional, fragmentada y no acepta ni una autoridad gubernamental, ni el sistema democrático como un todo.

Por otra parte, contrario a lo que la intuición puede suponer, la cultura cívica adecuada para un sistema democrático, no sólo debe contener las cualidades de un tipo de ciudadanía participativa y crítica, o bien, de un modelo de cultura política que los Almond y Verba (2001) han llamado “activo-racional” (p. 194). Se trata de una cultura “basada en la comunicación y la persuasión, una cultura de consenso y

diversidad, una cultura que permitía el cambio, pero también lo moderaba” (Almond y Verba, 2001, p. 175). Es aquello que ha posibilitado o que es una fusión de lo tradicional y lo moderno, de la cultura parroquial, de súbdito y participativa. Esto permite al ciudadano no solo participar de manera activa en política (inputs), sino también saber obedecer en su justa medida a la autoridad administrativa (outputs) e integrarse en su comunidad o sociedad y participar allí también.

De este modo, el concepto de cultura cívica que proponen va muy en línea con aquello que considera Aristóteles sobre los regímenes democráticos, en los cuales el ciudadano participa del ejercicio de gobernar y de ser gobernado, en la deliberación pública para la elaboración de políticas y leyes y en la obediencia y acatamiento de las mismas. Todos allí son tan activos como pasivos, la pasividad modera la participación, y la participación y la acción moderan la pasividad. El pasivo obedece y el activo gobierna, pero ambos de manera crítica. Es decir, todos participan de estas dos cualidades, tal y como lo ordena Zeus, según el mito ya mencionado que cuenta Protágoras a Platón, quien encarga a Prometeo dotar a los hombres de las virtudes políticas: la honestidad y la justicia, “para que sirvieran de ordenadoras de las ciudades y también de vínculos agrupadores de amistad” (Platón, 2015, p. 66). Así, la lealtad, la confianza, la obediencia, la autonomía social, son los demás valores que deben acompañar la participación, y sin los cuales puede consolidarse un sistema democrático.

Por ello, que exista una cultura política de súbdito-participante o parroquial-participante en un Estado, advierten Almond y Verba (2001), no significa que cuenta



con una cultura cívica. La participación a secas no es garantía de una verdadera democracia. De hecho, advierten que los sistemas totalitarios y democráticos comparten similares modelos de participación, tales como “el sufragio universal, los partidos políticos, la legislatura electiva” (p. 172). Por ello, recomiendan a los países en vía de desarrollo tener en cuenta dos aspectos que pueden determinar el tipo de democracia y la forma de participación de los ciudadanos: los impulsores de la política democrática y el arriesgado involucramiento de criterios científicos, técnicos y propios de la ingeniería en los asuntos políticos.

Con el primero se refieren a las actitudes, comportamientos y formas de relacionamiento de los dirigentes y los ciudadanos y de los ciudadanos entre sí, es decir, el aspecto que configura propiamente una cultura política. Con el segundo intentan señalar los riesgos de tecnocratizar la política, a fin de introducir los principios de racionalidad y la autoridad, propios de los procesos técnicos y científicos, en las políticas de organización social y administración política. En otras palabras, los sistemas que dicen llamarse democráticos, bien pueden promover el establecimiento de gobiernos autoritarios, en tanto no se establezcan en la vida cotidiana formas de relacionamiento interpersonal participativas, leales y de confianza, y en tanto los gobiernos den la razón y la palabra más a técnicos y a científicos que a las distintas formas de organización ciudadana y comunitaria o a los ciudadanos desvinculados, pero con preocupaciones políticas.

A pesar de que estos autores lograron posicionar en el ámbito de la investigación científica el tema de la cultura política, su propuesta conceptual y

metodológica ha sido objeto de grandes críticas. Según algunos, limitan la cultura a un fenómeno mental y no consideran la opción de que se trate de un conjunto de mecanismos explícitos o implícitos que modelen el comportamiento de los individuos (Guertz, 2003). Según otros, su elaboración de modelos ideales reduce solo a dos las alternativas de organización política: democrática o totalitaria, occidental u oriental, países de Europa occidental o países periféricos en desarrollo (Eufrazio, 2017).

A pesar de ello, en la presente investigación se considera por completo pertinente la preocupación de los autores, con respecto a la tendencia actual por todo el mundo de otorgar cada vez mayor reconocimiento y valor al individuo, con la creencia de que es también “políticamente importante” (Almond y Verba, 2001, p. 172) y de que debe ser más influyentes allí. Pero, sobre todo, con respecto a su preocupación sobre los modos en que estos individuos pueden efectivamente participar. Sin embargo, los autores no parecen tener un concepto claro sobre participación ciudadana, lo usan solo un par de veces y lo reducen a participación política. Por ello, en busca de autores que de manera más sólida hayan posicionado el concepto de participación ciudadana, se ha descubierto la enorme influencia que Sherry Arnstein ha ejercido en los estudios sobre el tema y sus niveles, entre otros autores que progresivamente han añadido o ajustado su propuesta inicial de una escalera de participación ciudadana.

#### *2.1.2.3.2. La escalera de participación de Sherry Arnstein*

En los años de 1960, en los Estados Unidos, se comenzaron a abrir espacios sociales y comunitarios para la participación, a fin de diseñar políticas públicas que

vincularan el punto de vista de la ciudadanía, sobre todo de aquella de bajos recursos económicos. Se esperaba que estas políticas, no solo respondieran de manera más adecuada a las necesidades y a las condiciones reales de los distintos sectores sociales vulnerables, sino que contaran con mayor legitimidad. Sin embargo, Díaz (2017), en su investigación sobre el tema, encontró que autores de esa misma época, descubrieron que en estos espacios participativos...

[...] habían prevalecido la improvisación, la atomización de recursos, la subcontratación de agencias previamente establecidas para que administraran los proyectos y la falta de apoyo técnico a los consejos de participación para la acción comunitaria. Todo ello redundó en resultados indiscutiblemente frustrantes. (Díaz, 2017, p. 349).

Baja participación, despilfarro de recursos y resultados convencionales, inmediatistas o asistenciales, alejaron los propósitos de reducción de la pobreza y la exclusión social a través de la participación ciudadana. Al parecer, ello se debió, en algunos casos, a la baja cultura participativa de los asistentes, a los malos diseños y metodologías de implementación llevados a cabo, pero también a los niveles de participación y grados de empoderamiento a los cuales tuvieron acceso. Al menos así lo considera Sherry Arnstein quien propuso, en 1969, una escalera con niveles de participación ciudadana y una definición clara sobre ello, a fin de dar una explicación al fracaso de las iniciativas de participación de años anteriores y una alternativa de reforma y mayor afectividad.

Para Arnstein (1969), participación ciudadana significa clara y

contundentemente “poder ciudadano” (p. 216), es el poder de los desposeídos para transformar su condición. La participación ciudadana es poder para influir en el diseño y ejecución de políticas, programas y proyectos y para cambiar el estatus quo, promoviendo una redistribución del poder y de los recursos de manera más equitativa. Esto significa que todo otro escenario de acercamiento social o comunitario al parecer participativo, donde solo se informa, instruye, capacita, instrumentaliza o permite la expresión de la propia opinión a modo de desahogo y catarsis colectiva, pero donde los implicados no pueden influir, negociar y tomar buena parte de las decisiones desde su autonomía y libertad, no es en verdad participativo (ver Tabla 2). Puede tratarse solo de una estrategia más de las elites tenedoras del poder, para legitimar y mantener el estatus quo, conveniente para ellas (Arnstein, 1969).

**Tabla 2**

*Los ocho peldaños de la escalera de participación ciudadana.*

8	Control ciudadano	Grados de poder ciudadano	Toman todas las decisiones	Los participantes influyen realmente en la toma de decisiones de manera parcial o total.
7	Poder delegado		Influyen en gran medida en las decisiones	
6	Asociación		Entran a negociar	
5	Apaciguamiento	Grados de Tokenismo o simbolismo	Pueden aconsejar	Permitir a los participantes dar opiniones y consejos. Pero estos no se tienen en cuenta en las decisiones finales.
4	Consulta		Pueden dar su opinión	

3	Información		Escuchan	
2	Terapia	No participación	Son curados	No permitir a los participantes involucrarse en la planeación o conducción de programas, pero se les educa o manipula para que los apoyen.
1	Manipulación		Son educados	

Nota. Elaboración y traducción propias, con base en información de Arnstein (1969).

Como se observa en la Tabla 2, no hay verdadera participación cuando los involucrados son convocados sólo para ser instruidos o informados sobre un programa o proyecto que se piensa ejecutar, o para apoyar su implementación sin haber influido en su diseño. Estas formas de *no participación* demandan obediencia y sumisión por parte de los convocados, por ello corresponde con un tipo de cultura de súbdito-participante (Almond y Verba, 2001), donde se acepta plenamente el sistema político y la autoridad administrativa, pero la participación de los ciudadanos es pasiva o poco influyente.

Asimismo, ni siquiera dar la palabra a los desposeídos, dejarles opinar y dar recomendaciones acerca de su propia situación y de los proyectos o programas, asegura para ellos reales alternativas de cambio, en tanto su punto de vista no sea tenido en cuenta en las decisiones finales. Es lo que llama Arnstein (1969) *rituales vacíos de participación*, en tanto no tienen el “poder necesario para afectar los resultados del proceso” (p. 216). Por ello, a pesar de que los convocados cuenten con

un tipo de cultura política participativa, si la estructura del sistema político o la metodología de los proyectos no permiten la recepción y procesamiento de sus aportes, para el posterior ajuste o cambio de los programa o política en construcción, el ejercicio solo servirá para que los tomadores de decisión de siempre mantengan o acrecienten sus privilegios.

#### 2.1.2.3.3. *Las esferas de influencia de Burns, Hambleton y Hoggett.*

La escalera de Arnstein también tendría sus limitaciones, pues se remite al análisis del nivel de influencia que pueden tener los individuos y las comunidades en los programas y proyectos gubernamentales en el ámbito local. Burns et al. (1994), en sus estudios sobre descentralización y democracia local, encuentran atractiva la propuesta de Arnstein (1969), pero advierten que los individuos pueden tener un nivel de influencia considerable en una esfera, pero otro mucho más bajo en una distinta. Explican que alguien puede sentirse desempoderado en su propio hogar, debido a una discapacidad, pero por completo capaz de influir en la esfera comunitaria a través de su participación de hecho en un programa gubernamental, aunque por completo desconectado de las esferas administrativas del nivel local o nacional en las cuales se elaboran políticas. De este modo descubren cuatro *esferas de poder ciudadano* (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Esferas del poder ciudadano de Burns et al. (1994).*

1	2	3	4
La esfera individual	La esfera de la urbanización, el vecindario, el programa, el sitio o instalación	La esfera del gobierno y la administración local	La esfera del gobierno nacional

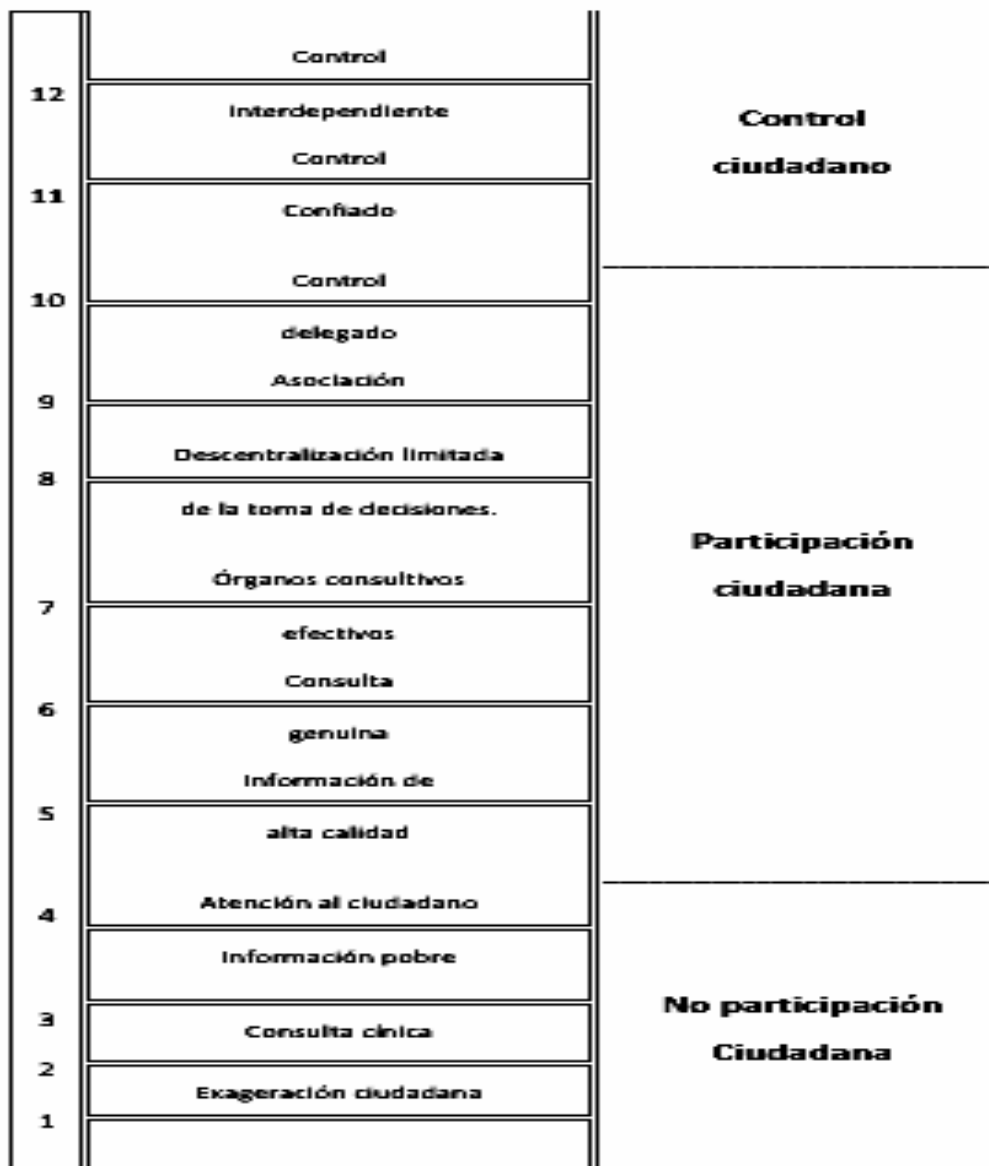
Nota. Traducción propia con base en Burns et al. (1994).

A partir de allí, los autores advierten que pueden ser más los niveles o peldaños de la participación ciudadana, o que la escalera de Arnstein debería ser más larga. Por ello, su propuesta incluye 4 peldaños más, una diferenciación definitiva entre participación y control ciudadano y una mayor generalidad conceptual que permite considerar las 4 esferas del poder ciudadano. De este modo, su escalera permite a las instituciones públicas tener “sus pies en distintos peldaños a la vez” (Burns et al., 1994, p. 164).

Como se observa en la Figura 10, lo que otros llamarían participación ciudadana de alto nivel, Burns y compañía (1994) reconocen como *control ciudadano*. La diferencia fundamental entre uno y otro, al parecer, estriba en el grado de descentralización del poder y de la administración pública, en tanto sea cada vez mayor la influencia de la ciudadanía en la toma de decisiones y la elaboración de políticas públicas a nivel local y nacional. En otras palabras, cuanto más se descentraliza el poder gubernamental, más toma el control la ciudadanía de sus propias vidas y sus territorios.

**Figura 10**

*Escalera de empoderamiento ciudadano de Burns et al. (1994).*



Nota. Elaboración propia con base en Burns et al. (1994).

Si en los escalones de participación ciudadana la sociedad civil se informa, comenta y aconseja, pero sigue siendo débil su influencia y capacidad de cambio, en los últimos niveles de la escalera, por el contrario, pueden incluso llegar a desestimar



por completo cualquier autoridad central y cualquier estructura o lineamiento vinculante. Esto significa que, en los escalones 11 y 12, la sociedad civil ya no solo *participa*, ya no acompaña o apoya algo que parece ser del dominio de otro, sino que ella misma se apropia de algo que en realidad era suyo desde el inicio y que ahora controla: su soberanía y autodeterminación.

La propuesta de Burns et al. (1994) resulta polémica y chocante *ad extremis* para muchos, por cuanto remueve la base teórica que habían montado los pioneros en investigaciones sobre ciencias políticas. En apariencia, lo que Almond y Verba (2001) consideran el tipo de cultura política más incipiente y contrario a todo sistema democrático participativo -este es, el parroquial-, para Burns y compañía es el nivel más alto en su escalera de participación ciudadana. En él desaparece toda estructura o sistema político y reconocimiento alguno a una autoridad central y administrativa. Sin embargo, no es tan equiparable, en tanto el escalón 12 de Burns y compañía, -este es, *control interdependiente*-, contrario a la cultura política parroquial, implica la completa asimilación de las orientaciones *Objetos políticos* y *participación activa* (ver Tabla 4).

**Tabla 4**

*Comparativo entre las orientaciones de los tipos de cultura política propuestos por Almod y Verba (2001) y el escalón 12 de participación ciudadana de Burns et al. (1994).*

Sistema como objeto general	Objetos políticos (inputs)	Objetos administrativos (outputs)	Uno mismo como participante activo
-----------------------------	----------------------------	-----------------------------------	------------------------------------

Tipos básicos de cultura política de Almond y Verba	Parroquial	0	0	0	0
	Súbdito	1	0	1	1
	Participante	1	1	1	1
Escalón 12 de participación de Burns et al.	Control interdependiente	0	1	0	1

Nota. Elaboración propia.

A pesar de que unos hablan de tipos generales de cultura política y otros de tipos de participación ciudadana, para su caracterización pueden considerarse sin problemas las mismas orientaciones: sistema político, objetos políticos, objetos administrativos y uno mismo como participante activo. Como se observa en la Tabla 4, para Almond y Verba (2001) el ciudadano ideal es aquel que responde plenamente a las cuatro orientaciones mencionadas y, además, asimila y pone al servicio de la cultura participante y de la democracia las culturas de súbdito y parroquial. Por el contrario, para Burns et al. (1994), la instancia ideal es aquella en la cual la autoridad central desaparece (el objeto administrativo), al igual que el sistema como un todo, por cuanto, a nivel local, cada organización establece sus lineamientos y forma de operación.

En síntesis, Burns y compañía prefieren hablar de empoderamiento ciudadano, en tanto admiten la definición de Arnstein (1969) sobre participación ciudadana, la cual es, simplemente, *poder ciudadano*. Por ello, si poder ciudadano es capacidad de influencia en la toma de decisiones sobre lo público, mejorar la participación ciudadana significa empoderar cada vez más a la sociedad civil, es decir, otorgarle

mayor capacidad para influir en la toma de decisiones en todas las esferas del poder. Una de las estrategias que proponen para ello los autores es la descentralización del poder a nivel sub-local y local.

#### *2.1.2.3.4. La escalera de participación de Roger Hart.*

Son más las escaleras de participación ciudadana que han desarrollado distintos autores, cada una con sus mejoras a propuestas anteriores y un séquito de detractores y críticos. La escalera de Hart (1993), también ha pasado a la historia, debido al énfasis dado a la necesidad de un tipo de educación para la participación ciudadana en la población infantil. Con el término *participación*, Hart (1993) se refiere a los “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias” (p. 5). Hart ha elaborado sus propias categorías con base en la escalera de Arnstein, pero ya no relaciona la sociedad civil y los tomadores de decisión gubernamentales, sino niños y adultos (ver Figura 11).

## Figura 11

La escalera de la participación de Hart (1993).



Nota. Elaboración propia con base en Hart (1993).

El autor considera que alguna forma de participación se podría comenzar a dar desde el cuarto escalón, luego de superar la *manipulación* (los niños son involucrados en actividades que ni siquiera comprenden o de las cuales no obtienen retroalimentación), la *decoración* (son usados para dar fuerza a causas que lideran los adultos), y el *simbolismo* (les es permitido expresarse, pero su opinión, que además no es propia, tiene poca incidencia). Pueden darse formas básicas de participación cuando se asignan responsabilidades a los niños, pero de manera informada (escalón 4), o bien, cuando se les consulta y su opinión es tomada en cuenta en las decisiones finales que toman los adultos (escalón 5). Pero formas superiores de participación, según Hart, solo se dan cuando los niños efectivamente toman parte en las decisiones de los proyectos iniciados por los adultos (escalón 6), cuando se organizan de manera autónoma (escalón 7), o cuando los niños vinculan a los adultos a sus proyectos y

toman, entre todos, decisiones de manera equitativa (escalón 8).

Nótese que, a pesar de sus diferencias, tanto Arnstein, como Hart y Burns y compañía, entienden que las formas superiores de participación ciudadana están relacionadas con

1. mayor iniciativa y capacidad de autoorganización.
2. mayor control sobre sus propias iniciativas, en su diseño y ejecución.
3. mayor capacidad de vinculación y de trabajo en equipo con otros sectores, incluyendo el sector gubernamental.

Por ello, *autonomía* y autoorganización no significan *exclusión*. Contrario a ello, la autonomía parece implicar mejor capacidad para trabajar con otros en igualdad de condiciones y derechos. Sin embargo, investigadores de este nuevo siglo amplían el concepto de participación ciudadana, y lo llevan más allá de los límites de la deliberación, la autoorganización, el empoderamiento, la toma de decisión y la formalidad política y administrativa como se verá.

#### *2.1.2.3.5. La propuesta de Ekman y Amnå como línea teórica de la presente investigación*

En 2012, los investigadores Joakim Ekman y Erik Amnå, se refirieron a la polémica desatada por Putnam (2000) con su obra *Bowling alone*, la cual subtitula *The collapse and revival of american community*. Estos autores advierten que, en la base de la discusión de los últimos años en torno al supuesto declive de las sociedades democráticas, debido a la baja capacidad de la ciudadanía para asociarse,

organizarse, introducirse en la discusión sobre lo público y participar en política, se mantienen unos elementos conceptuales que no son suficientes para explicar del todo el fenómeno.

Una gran cantidad de investigadores denuncia baja participación electoral, alta desconfianza en las instituciones públicas, percepción negativa de los partidos, bajo interés en los asuntos políticos, bajo capacidad asociativa para atender necesidades sociales por parte de la ciudadanía. Sin embargo, al parecer solo advierten formas de participación política manifiesta y clásicas, o bien, con el concepto de participación o *compromiso cívico* entienden demasiadas cosas muy distintas unas de otras. El problema es que cuando un concepto es tan genérico, no es posible identificar plenamente una variable que pueda correlacionarse con otra. En este caso, por ejemplo, Putnam (2000) y otros creen que el bajo *compromiso cívico* está erosionando las democracias, pero a Ekman y Amnå (2012) les preocupa que, de este modo, no se está señalando una variable independiente que explique el fenómeno con claridad.

Meter en el mismo paquete conceptual elementos tan distintos como, por ejemplo, acciones de beneficencia y militancia en partidos políticos, según los autores, es contraproducente para la investigación sobre participación ciudadana, pero también lo es restar toda implicación o efecto político al primer elemento. Por ello, Ekman y Amnå (2012) prefieren distinguir entre *participación política manifiesta* y *participación política latente o participación cívica* (ver Tabla 5). Con la primera se recogen todas aquellas formas de acercamiento a la política, a fin de influenciar de manera *directa* en las decisiones y la elaboración de políticas; por ejemplo, militar en partidos políticos,

votar, hacer uso de los mecanismos formales de participación ciudadana, participar en marchas y huelgas, entre otras.

**Tabla 5**

*La tipología de diferentes formas de desvinculación, involucramiento, compromiso cívico y participación política, de Ekman y Amnå (2012).*

	No-participación		Participación cívica		Participación política (manifiesta)		
	Formas activas (anti-política)	Formas pasivas (apolítica)	Involucramiento social (atención)	Compromiso cívico (acción)	Participación política formal	Activismo (participación política extra-parlamentaria)	
						Legal/protesta y acciones extra-parlamentarias	Acciones o protestas ilegales
<b>Formas individuales</b>	No votar. Evitar activamente leer periódicos o mirar televisión cuando se trata de temas políticos. Evite hablar de política. Percibir la política como repugnante. Desafección política.	No votar. Percibir la política como poco interesante y sin importancia. Pasividad política.	Tener interés en cuestiones políticas y sociales. Percibir la política como importante.	Escribir a un editor. Dar dinero a la caridad. Hablar de política y cuestiones sociales con amigos o por Internet. Leer periódicos y ver televisión cuando se tratan temas políticos. Reciclaje.	Votación en elecciones y referendos. Actos deliberados de no votación o de voto en blanco. Contactar con representantes políticos o funcionarios públicos. Postularse u ocupar un cargo público. Donar dinero a partidos u organizaciones políticas.	boicot y consumo político. Firma de peticiones. Reparto de folletos políticos.	Desobediencia civil. Ataques a la propiedad por motivos políticos.
<b>Formas colectivas</b>	Estilos de vida deliberadamente no políticos: hedonismo, consumismo. En casos extremos: actos aleatorios de violencia apolítica (disturbios) que reflejen frustración, alienación o exclusión social.	Estilo de vida apolítico no reflexionado.	Pertenecer a un grupo con enfoque social. Identificarse con una determinada ideología y/o partido. Implicación relacionada con el estilo de vida: música, identidad grupal, vestimenta, etc. Por ejemplo: veganismo, escena skinhead de derecha o escena anarco-punk de izquierda.	Voluntariado en trabajo social. Por ejemplo: apoyar refugios para mujeres o ayudar a las personas sin hogar. Trabajo de caridad o trabajo comunitario basado en la fe. Actividad en organizaciones comunitarias.	Ser miembro de un partido político, una organización o un sindicato. Realizar actividades dentro de un partido, una organización o un sindicato (trabajo voluntario o asistencia a reuniones).	Involucramiento en nuevos movimientos o foros sociales. Participar en huelgas, protestas y otras acciones (por ejemplo, festivales callejeros con una agenda política distinta)	Acciones de desobediencia civil. Sabotear u obstruir carreteras y vías férreas. Ocupación de Edificios. Participar en manifestaciones violentas o acciones por los derechos de los animales. Enfrentamientos violentos con opositores políticos o la policía.

Nota. Ekman y Amnå (2012). Traducción propia.

Con la segunda, aluden los autores a aquellas formas de expresión que a primera vista no parecen tener la pretensión de influir de manera directa en la toma de decisiones gubernamentales, pero que, según Ekman y Amnå (2012), pueden tener un gran significado para las actividades políticas futuras (p. 287). Por ejemplo, discutir sobre política con amigos, en la comunidad local o a través de las redes sociales, participar como voluntario en obras social o para la recuperación del medio ambiente, donar dinero para obras de beneficencia y similares.

En adición a ello, los autores hacen una innovación más en los estudios sobre participación ciudadana: distinguen entre formas *individuales* y *colectivas* de compromiso ciudadano y participación política. Ello, debido a una creciente afirmación de las identidades y de los derechos individuales, frente a las clásicas identidades colectivas y las formas representativas de participación políticas de las colectividades. De este modo, la participación ciudadana no se restringe más a las formas directas (formales o informales) de influencia y toma de decisión, ni a formas representativas y asociacionistas. Por el contrario, los autores afirman los procesos individuales, culturales y sociales de participación cívica, que también pueden generar en el mediano y largo plazo cambios a nivel político, al estilo bottom-up.

Su propuesta la completan señalando dos formas de desvinculación política (disengagement), una deliberadamente anti-política, otra indiferente o apolítica. En la primera, los ciudadanos deciden no interesarse, evitando de manera activa todo aquello que tenga que ver con el tema, debido al disgusto o desilusión que les produce. En la segunda los ciudadanos sencillamente no tienen interés en la política,



sea por falta de formación o información, o porque su atención está puesta por completo en otras actividades. En todo caso, estos comportamientos desvinculados también contribuyen a la construcción de una cultura política particular y a la deslegitimación de poderes gubernamentales, representativos y de los regímenes democráticos, pues es otra forma no directa de expresión de la opinión sobre los asuntos sociales y políticos.

De esta manera, Ekman y Amnå (2012), intentan procesar las desventajas del concepto de participación política y ciudadana tal y como había evolucionado hasta ese momento. Porque con éste, o bien, sólo se reconocían las formas de participación que influyen de manera directa en la toma de decisiones políticas (como se puede observar en las tres *escaleras de participación* anteriormente expuestas, las de Arnstein (1969), Hart (1993) y Burns et al. (1994), o bien, no se podían distinguir estas formas directas, de las “pre-políticas”, indirectas o latentes, con lo cual “Los aspectos importantes del compromiso político (o pre-político) de los ciudadanos se pasan por alto sistemáticamente, utilizando las definiciones estándar de participación política” (Ekman y Amnå, 2012, p. 288).

Por ello, la propuesta de Ekman y Amnå (2012) representa, para la presente investigación, el fundamento teórico del concepto de participación ciudadana. Cada uno de los tipos de participación política señalados por los autores son rastreados en la muestra que representa el universo de los estudiantes de pregrado de una universidad de Bogotá, asistentes a cursos electivos de ciencias sociales y humanas. Para este fin, se aplica el instrumento *Participatory Behaviors Scale PBS*, diseñado

por Talò y Mannarini (2014). Este recupera de manera rigurosa y crítica los cuatro tipos de comportamiento político o *factores de primer orden* que los investigadores Ekman y Amnå (2012) proponen en su tipología: desvinculación, participación ciudadana, participación política formal y activismo. El instrumento en mención, desarrollado en Italia y escrito en inglés para su aplicación en Europa, cuenta también con una versión en español, producida por los investigadores Magallanes y Talò (2016).

## **2.2. Marco referencial: asertividad y participación ciudadana**

A continuación, se recuperan y analizan los resultados obtenidos por algunas de las investigaciones que pueden ofrecer una mejor justificación y una idea más clara acerca de los alcances de este tipo de estudios. Sin embargo, las investigaciones que relacionan asertividad y participación ciudadana son pocas, y en población universitaria lo son aún en menor proporción. Por lo general, se estudian por separado, o bien, en relación con variables como autoestima, calidad académica, empatía, resistencia a la presión de grupo, consumo de alcohol, convivencia escolar, responsabilidad social, entre otras. Por ello, se mencionan investigaciones que, de uno u otro modo, han sido de gran relevancia para la investigación que se lleva a cabo, a pesar de que no coincidan palmo a palmo con las variables y el tipo de población participante en esta oportunidad.

Uno de los más recientes e interesantes trabajos publicados que incluye variables tales como asertividad, ciudadanía y participación ciudadana y donde, además, participan jóvenes, lo llevó a cabo Kusá en 2018. El autor analizó el tipo de

ciudadanía que distingue a los *Nacidos Libres* luego de la caída del Apartheid en Suráfrica. Aplicó encuestas de opinión tales como el Afrobarometro y el Barómetro de la Reconciliación de Sudáfrica, y realizó entrevistas a jóvenes de entre 18 y 25 años, principalmente en Johannesburgo y Ciudad del Cabo.

Contrario a la opinión de otros investigadores más pesimistas, Kusá afirma que las nuevas generaciones siguen preocupadas por los asuntos públicos y que, a pesar de las apariencias, sí participan en política, respaldan el sistema democrático a su manera y defienden la Constitución nacional. Se trata de un caso muy parecido al que ha tenido lugar en Colombia en los últimos años, donde jóvenes y estudiantes, de manera decidida, han salido a las calles para protestar y expresar su inconformidad con respecto a las políticas gubernamentales que siguen dejando a muchos sin oportunidad de acceso a educación superior, a un empleo digno o que no protegen los derechos individuales de sectores sociales aún vulnerables, como la comunidad LGBTQ.

Kusá (2018) estudió el origen de ese comportamiento que, según él, es decidida y progresivamente más *asertivo*, como ocurre con las ciudadanías y la población juvenil de cada vez más países en el mundo (Welzel y Dalton, 2016). Lo son en tanto afirman y apoyan los regímenes de tipo democrático, los derechos humanos, y reflexionan de manera crítica sobre el funcionamiento y los resultados de la gestión gubernamental. Las causas de este comportamiento, mencionadas y analizadas por el autor podrían ser: un cambio generacional y cultura, la introducción de las juventudes a procesos globales de democratización, a través de los medios de comunicación y la

masificación de la educación, o bien, procesos internos de construcción de nuevas narrativas conforme los jóvenes se enfrentan a situaciones propias de su tiempo.

Acerca de estas tres posibilidades, su investigación arrojó como resultado pocas diferencias en cuanto a la actitud política de los jóvenes, con respecto a las generaciones anteriores que vivieron la caída del apartheid. Al igual que estos últimos, los jóvenes apoyan también el sistema democrático. Sin embargo, las formas de participación en política desarrolladas son menos convencionales, porque en vez de asistir a las urnas o militar en partidos políticos, prefieren otras formas de expresión y de organización social y política, como las marchas y los boicots con el apoyo de las redes sociales y el internet.

No obstante, a pesar de que en esto se parezcan a la forma de proceder de las juventudes de otras partes del mundo, el autor considera que esta actitud más asertiva se debe también a procesos internos de auto-organización y de construcción de nuevas identidades, debido a que ellos mismos han tenido que vivir situaciones de inequidad, falta de oportunidad y mal manejo de bienes y presupuestos públicos. En otras palabras, los llamados Nacidos Libres en Suráfrica son más asertivos y menos leales a las políticas de las élites gubernamentales, en tanto expresan abiertamente su inconformidad ante quien afecte sus intereses, afirmando la carta constitucional defensora, así mismo, de los derechos individuales. De este modo, valores como el respeto mutuo, la igualdad, la libertad de expresión y la afirmación de la individualidad fundamentan un comportamiento asertivo que incluye formas de participación no sumisas, no leales a un régimen o a una élite y, por ello, no convencionales.

Esto mismo notan los investigadores Welzel y Dalton (2014, 2016), quienes han realizado estudios similares en gran parte de Asia, con base en la Encuesta Mundial de Valores (WVS por sus siglas en inglés), y han encontrado que definitivamente los jóvenes en gran parte del mundo están pasando de un tipo de ciudadanía leal y confiada a una asertiva y crítica. Esto significa que, en la actualidad, los cambios de cultura política no implican una necesaria caída en actitudes apolíticas, apáticas o extremistas que deslegitiman los sistemas democráticos.

Haciendo frente al pesimismo de Putnam (2000), Welzel y Dalton (2014, 2016) consideran que las nuevas generaciones están tratando de superar un tipo de cultura cívica que confía en las instituciones democráticas y en los demás miembros de la sociedad, que se interesa por los asuntos públicos, acata las normas y critica la ilegalidad. Pero a su vez, intentan arraigar una cultura que cree, afirma y es capaz de defender los derechos individuales, considera que todos, sin importar su condición particular, deben tener las mismas oportunidades de acceso a empleo y educación, y que tienen el derecho a participar en política e influir en las decisiones que deben tomarse de manera colectiva. A esto se refiere el subtítulo de su reporte de investigación *From allegiant to assertive citizens* (Welzel y Dalton, 2016).

Este hallazgo pone en alerta, por supuesto, a las élites políticas que no respaldan lo suficiente los principios democráticos, dado que la protesta social por la reivindicación de los derechos y las labores de veeduría y denuncia pública comienzan a hacerse cada vez más frecuentes. Por tanto, la conducta asertiva y la comunicación asertiva, pueden considerarse algo más que una competencia útil para la realización

eficiente de labores profesionales y el afrontamiento de situaciones cotidianas de conflicto. Al parecer, se está ante todo un cambio cultural basado en la adquisición de esta habilidad social, con potencial para alterar no solo las vidas particulares de los ciudadanos, también todo el sistema socio-político y económico de las naciones. Al menos así lo creen Welzel y Dalton (2016) quienes ofrecen evidencia que relaciona causalmente altos niveles de asertividad ciudadana con alta efectividad y responsabilidad gubernamental.

Otro par de investigaciones sobre niveles de asertividad en población joven y estudiantes universitarios, muy importantes para los intereses del presente estudio, se llevaron a cabo, una en Líbano, Arabia Saudita, Israel y Marruecos, otra en Corea del Sur. San Martín et al. (2018) implementaron tres estudios en uno, utilizando una metodología no paramétrica, con el fin de verificar la posible correlación entre *interdependencia* y *auto-asertividad*, en una muestra de 261 estudiantes árabes universitarios.

Normalmente se relaciona *auto-asertividad* o autoafirmación con independencia e *individualidad*, y *heteroasertividad* o incluso lealtad con *dependencia* o interdependencia. Por el contrario, la investigación mencionada trata de demostrar que la autoasertividad puede también ponerse al servicio de la interdependencia. Por ello, parece probable un alto respeto a los derechos individuales y, al mismo tiempo, una alta interdependencia. En este sentido, vivir en comunidad en busca del bien común y el establecimiento de lazos de confianza, no significa un relegamiento de los intereses personales. Por el contrario, la autoasertividad puede ser una muestra de las

intenciones del individuo, de poner al servicio de la comunidad sus destrezas, como una manera de generar confianza al interior de la comunidad y respeto ante los enemigos de ésta (San Martín et al., 2018). Por ello, los autores consideran que si bien, en Occidente los individuos afirman su individualidad para defender su independencia, los miembros de las sociedades árabes son capaces de afirmarse también a sí mismos, pero con el fin de generar interdependencias.

Contrario es el caso de los jóvenes de Corea del Sur entre los 19 y 30 años de edad. En un reporte de investigación de 2006, Lee se propuso buscar las causas, las circunstancias y las características particulares por las cuales se distingue el creciente nacionalismo de los jóvenes de este país. A partir del rastreo bibliográfico de fuentes secundarias y de estudios estadísticos, el autor definió como asertivo el tipo de nacionalismo que los distingue, en tanto se sienten orgullosos de su nacionalidad y se mantienen críticos ante el intervencionismo norteamericano. Según Lee (2006), los jóvenes exigen un sistema sociopolítico cada vez más democrático y menos injerencia norteamericana en su país. Este comportamiento propio de las nuevas generaciones se debe a que ellas no temen la supuesta amenaza comunista proveniente de Corea del Norte, pues no tuvieron que vivir la guerra contra esta nación en décadas pasadas. Prefieren la paz y la coexistencia, a la confrontación, la amenaza, el miedo y el intervencionismo.

Sin embargo, que los jóvenes estén de acuerdo con un modelo sociopolítico más democrático, pacífico e incluyente, no significa que tengan interés en participar en política. Sus intereses son pragmáticos y materialistas, no ideológicos o políticos. Solo

desean tener una vida confortable dentro de la *cultura pop*. Por tanto, los estudios de Lee (2006) pueden desmentir la hipótesis base del presente proyecto de investigación, la cual considera que un aumento en los niveles de asertividad mejora los niveles de participación ciudadana en los jóvenes. Contrario a ello, se puede profesar respeto a sí mismo y a los demás, y esto no significa que se desee participar en política, ya que otra vía para ganar derechos y libertades puede ser la alta competitividad, la calidad técnica y el éxito profesional. El comportamiento asertivo de los jóvenes surcoreanos descrito por Lee podría ser mejor categorizado, si se toman en cuenta otras tipologías.

Por ejemplo, en la *Correspondence: Debating China's Assertiveness*, del número 3 de la Revista *International Security*, en la cual Chen et al. (2013) discuten acerca de un artículo publicado por uno de ellos, Chen y Pu proponen otra tipología. En este artículo, Johnston (2013) afirma que las políticas internacionales de la China para la época eran asertivas, entendiendo por ello una forma de diplomacia que amenaza de manera explícita con imponer a otros actores costos que son claramente más altos que antes (p. 9). A lo cual Chen y Pu contestan que no solo existe una forma ofensiva de asertividad, también está la asertividad defensiva y la constructiva.

De este modo, alguien puede ser asertivo también en tanto es capaz de defender su propio interés, sin intenciones expansionistas, o bien, para tomar la iniciativa en la resolución de problemas y el alcance de objetivos comunes (una familia, un grupo empresarial, los países de un hemisferio, etc.). En este sentido, el comportamiento de la población de jóvenes surcoreanos estudiada por Lee (2006) puede ser catalogada, no solo como asertiva sino, más exactamente, como asertivo-



defensivo.

Un individuo, por ello, puede profesar amor propio y al prójimo, y ello no le hace activo políticamente, no le hace más susceptible de participar como ciudadano en busca del bien común, dado que puede contar con otra estrategia para la afirmación o el alcance de sus derechos. La propuesta individualista del liberalismo económico cambia el poder político de una persona por el poder adquisitivo que permite el dinero. En otras palabras, ya no se trata de alcanzar, a través de la participación e interacción ciudadana, cuotas de poder político para la adquisición o afirmación de derechos; sino de alcanzar mayor poder adquisitivo para la satisfacción individual de necesidades vitales y de aquellos productos y servicios adicionales que permiten la realización de un estilo de vida en particular.

Algunos estudios cuantitativos llevados a cabo con poblaciones específicas también han logrado relacionar de manera positiva *la asertividad y la participación*, pero esta vez de manera causal y directa. Hartman y Miller, en un artículo de 1993 titulado *The Role of Assertiveness, Personal Control, and Participation in the Prediction of Nurse Burnout*, reportan una investigación en la cual se llevó a cabo una revisión documental, un grupo focal con 30 enfermeras y se aplicó un instrumento a otras 490 de un hospital del oeste de los Estados Unidos. Su objetivo era el de analizar la posible correlación positiva entre asertividad, participación percibida y percepción del control personal; la posible relación negativa entre percepción del control personal y el síndrome de burnout, entre este último y compromiso organizacional; y la relación positiva entre este último y el deseo de permanencia.

En sus análisis encontraron que la asertividad puede ser altamente predictiva de niveles importantes de participación y autocontrol en la toma de decisiones relacionadas con la atención a pacientes. Y estos, a su vez, parecen predictores de niveles de agotamiento emocional o del síndrome de Burnout, así como de la intención de permanecer en la institución hospitalaria. Por ello, los autores encuentran que el mejoramiento de los niveles de asertividad, no solo puede mejorar la autopercepción de los niveles de participación y seguridad en sí mismo, también la ansiedad, el estrés laboral, entre otros problemas de salud mental y cultura organizacional.

Por su parte Fang et al. (2020), realizaron recientemente un estudio de diseño transversal con una muestra estratificada compuesta por 241 enfermeras de un hospital de enseñanza regional de Taiwán, a fin de encontrar predictores de situaciones de bullying en el lugar de trabajo. Los investigadores encontraron que las enfermeras que habían enfrentado bullying en la escuela, que registraron alta demanda laboral psicológica y bajos niveles de justicia en el trabajo, de participación laboral, de auto-asertividad y de apoyo social, eran más propensas a tener que afrontar nuevas situaciones de acoso laboral. A pesar de que en esta investigación no se relacionan de manera causal la autoasertividad y la participación, el efecto común asociado -el acoso laboral- sí tendría que ver con una baja capacidad para aceptar las “propias ideas, sentimientos y comportamientos” (García y Magaz, 2011) pero también, y, sobre todo, para hacerlos valer y *hacerse respetar*, a través de un comportamiento asertivo, no violento, en situaciones de conflicto, acoso, agresión o intento de dominación.

Por el contrario, Georghiades y Eiroa-Orosa, (2020) sí se propusieron relacionar, al menos en un segundo momento de una investigación de diseño experimental, el sentido de ciudadanía y la asertividad. La aplicación de los instrumentos y la realización de un experimento que vinculó una muestra de 28 participantes finales en el grupo experimental y a 24 en el grupo control, todas mayores de 18 años con excelente manejo del idioma inglés, confirmó sus hipótesis. Por una parte, encontraron una relación positiva entre *bienestar* y *ciudadanía*, luego de implementar estrategias de formación en las variables “valores de cuidado”, “justicia”, “justicia social” y “asertividad”. Lo cual les permite sostener, además, que los niveles de sentido de ciudadanía pueden ser alterados con entrenamientos en asertividad.

A partir de los hallazgos obtenidos a través de las investigaciones señaladas, puede inferirse que la participación, de este modo, puede tomarse como el medio a través del cual los individuos en su vida cotidiana, en la interacción comunitaria, en su lugar de trabajo o en el ámbito de la deliberación sobre lo público, pueden afirmar su libertad. Al participar, se reconocen a sí mismos y hacen un verdadero esfuerzo por ser reconocidos como individuos con dignidad, con capacidad y derecho a elegir, decidir e influir en los asuntos privados y del bien común, es decir, en su propia vida y en la vida de los demás. Esto significa que, tanto los derechos como el comportamiento asertivo encuentran su oportunidad de afirmación y realización en la participación.

Como se observa, los reportes de investigación encontrados, tanto en inglés como en español, que relacionan directamente las variables de participación ciudadana y asertividad, son pocos. No se ha podido encontrar en Colombia un solo estudio al respecto llevado a cabo como requisito de graduación o publicado en una revista de investigación. A modo de compensación, se señalan algunas de las investigaciones más recientes llevadas a cabo en Latinoamérica y Colombia sobre participación ciudadana, cuyos resultados son relevantes para el presente estudio, en tanto dialogan con los hallazgos encontrados en otras partes del mundo al respecto.

El estudio más próximo en el tiempo encontrado, donde al menos en las dos primeras líneas del reporte se enlazan las variables participación ciudadana y asertividad, se llevó a cabo en Perú. Aquije y compañía (2021) realizaron una revisión documental teórico-descriptiva, en busca de iniciativas gubernamentales o de la sociedad civil cuyo objetivo fuera el de posicionar o fortalecer la participación ciudadana en Chile, Perú, México, Venezuela, Brasil, Colombia y Ecuador. Su diagnóstico es que la participación en política de los ciudadanos de Latinoamérica no es asertiva. Esto debido al bajo conocimiento que tienen los ciudadanos sobre este derecho, al poco interés que tienen los gobiernos locales en promover la participación ciudadana, en el establecimiento de mecanismo formales y efectivos que la permitan, y a la falta de ética y liderazgo de las cabezas visibles de las mismas organizaciones de la sociedad civil (Aquije et al., 2021).

Por ello, para estos autores, la ciudadanía no es asertiva en tanto no sea propositiva y en tanto no sea crítica ante las propuestas y la actuación del interlocutor,

en este caso el gobierno. Interesante alternativa de definición, pero lamentablemente los autores no desarrollan este punto en su reporte. Lo cual significa que definitivamente eran otros los intereses y objetivos a alcanzar con su investigación, a pesar de lo cual recuperan los dos aspectos que aporta la asertividad para una interacción social respetuosa: la afirmación y expresión efectiva y crítica tanto del punto de vista individual, como del punto de vista del interlocutor.

Por otra parte, Torres y compañía (2020), también en Latinoamérica, aplicaron instrumentos para la medición de los niveles de incidencia y frecuencia de participación a través de internet, en estudiantes universitarios de una universidad de México. Su investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño experimental y momento transversal, y contaron con una muestra no probabilística por conveniencia. Entre sus más importantes conclusiones, es de interés la baja incidencia y frecuencia de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la participación social. Además, los autores proponen una posible correlación entre la percepción de incidencia y de frecuencia de participación, es decir, que, a mayor percepción de incidencia en lo público a través de las TIC, mayor es la frecuencia de uso de las mismas para tal fin.

En la misma línea de investigación sobre participación política a través del Internet y las redes sociales, los investigadores Cano et al. (2017) realizaron un estudio cuasi-cualitativo, no experimental, con enfoque exploratorio y descriptivo, en estudiantes universitarios del Perú. Evaluaron las percepciones que tienen en temas de política. Igualmente, los resultados coinciden con muchos otros, en cuanto al tipo y

nivel de participación de los jóvenes en redes. Encontraron que son susceptibles de seguir temas y opiniones relacionadas con política, pero que no es frecuente su interacción o incidencia. Esto se debe, probablemente, al descontento que provocan los partidos políticos tradicionales y la *inoperancia del Estado* (Cano et al., 2017, p.76).

A similares resultados llegó Padilla (2014) en su investigación de enfoque cualitativo e interpretativo, en la cual implementó una metodología basada en el uso de diarios para el autorregistro de información de 14 jóvenes universitarios de México relacionada con las prácticas políticas por internet durante 4 meses. El objetivo de su investigación era el de conocer “las prácticas políticas que realizan los estudiantes de nivel superior utilizando como soporte mediático Internet” (Padilla, 2014, p. 77). En su reporte señala que, si bien, pueden mostrar interés e incluso llegan a seguir y a elaborar opiniones políticas propias, esto no significa que logren establecer interacciones activas y cambios de hecho en el sector social del que hacen parte- Y menos cuando las prácticas políticas por internet representan tan solo el 4.84% del total de sus prácticas a través de ese medio, en el cual predominan roles de consumidor y usuario (Padilla, 2014).

Por su parte, Vergara y Hevia (2012) han diseñado un cuestionario para medir la variable *participación* en poblaciones específicas, no sólo en población universitaria. Se trata de un instrumento que recoge las tres dimensiones propuestas por la Red Interamericana para la Democracia (RID) en su Índice de Participación Ciudadana en América: asociativa, opinativa y electoral; junto con la dimensión clásica propuesta por

Almond y Verba en 1989, esta es, la cultura cívica; y una más que es el aporte de los investigadores a este tipo de estudios: la partidaria. Este instrumento básicamente analiza las prácticas de las personas en su faceta de ciudadanos y fue validado a través de una investigación no experimental, que llevó a cabo un muestreo no probabilístico, por cuotas, accidental y que contó con la participación de 300 personas mayores de dieciocho años del estado de Veracruz, México.

Los investigadores reconocen el surgimiento en Latinoamérica de nuevas formas de participación llevadas a cabo por la sociedad civil, ante “las limitaciones de la democracia representativa y los sistemas de partidos que la sostienen” (Vergara y Hevia, 2012, p. 53). Describen los casos, en particular de Chile, Brasil y México, donde los nuevos movimientos sociales intentan hacer frente a los partidos hegemónicos y a las formas de participación que a estos convienen. Sin embargo, para su sorpresa, según los datos recogidos a través de su instrumento, la participación de los ciudadanos sigue estando atada a procesos partidistas. Esto significa que la democracia representativa, en la cual el voto sigue siendo el mecanismo de participación más influyente y donde el sistema de partidos recoge en mayor medida los intereses de la sociedad civil, sigue vigente y gozando de legitimidad en alguna medida aceptable.

En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE ofrece datos comparativos de los años 2015-2017, luego de aplicar su Encuesta de Cultura política. Su objetivo fue el de recoger información de tipo estadística sobre la percepción y las prácticas del entorno político de 27841 colombianos mayores de

edad de 104 cabeceras municipales. Cuando se preguntó a los colombianos qué tan de acuerdo o en desacuerdo están con la afirmación “A través de los mecanismos y espacios de participación, las minorías étnicas y sociales han logrado reivindicar sus derechos”, el 59.2% de los participantes respondieron que no están de acuerdo ni en desacuerdo, o bien, que están totalmente en desacuerdo. Lo mismo respondieron el 67% de los participantes ante la afirmación “Los mecanismos y los espacios de participación benefician por igual a todos los ciudadanos” (DANE, 2017).

Más preocupantes aún son las respuestas dadas ante la pregunta de si en Colombia se garantizan los derechos humanos. El 73.8 % de los participantes manifestaron que no se garantizan o no saben si sí o no se garantizan “los derechos a la vida, la libertad de expresión, la integridad y la seguridad”. Por otra parte, el 72.5% respondieron que no se garantizan o no saben si sí o no se garantizan “los derechos a la libertad de expresión, conciencia, difusión y divulgación de información”, (DANE, 2017).

Según las anteriores estadísticas de opinión o percepción, los colombianos podrían sentirse, en buena medida, inseguros a la hora de expresarse, comunicar abiertamente su punto de vista y participar de manera activa en situaciones sociales cotidianas. Entre ellas se mencionan: un vecino pone su equipo de sonido a un volumen excesivo (39.8% poco probable que una persona llame la atención, 38.3% muy probable); se ve a alguien dañar bienes públicos (35.3% poco probable que una persona llame la atención, 44.4% muy probable) (DANE, 2017). Si bien, hay una buena cantidad de ciudadanos que podrían expresar conformidad o inconformidad, en



general, no es una cultura que se destaque por un comportamiento asertivo.

Por otra parte, una investigación de metodología mixta y enfoque cuantitativo, en la cual participaron 576 estudiantes universitarios de Bogotá, llevada a cabo por Cárdenas (2017) arroja interesantes resultados. El 20% de los jóvenes universitarios encuestados asocian la palabra *política*, con la de *corrupción*, y el 15% con *poder*. A pesar de ello, el 41% de los estudiantes afirman tener algún interés en asuntos políticos, pero esto no implica que estén o les interese hacer parte de organizaciones, verbi gratia, ambientalistas, animalistas, feministas o de partidos políticos, aunque en definitiva sí muestran mayor interés en los animales (4%) que en las luchas feministas o los ideales partidistas (1% y 3% respectivamente).

Según las anteriores investigaciones, si bien, puede observarse la intención o la práctica entre los jóvenes de un tipo de participación ciudadana, en el cual se organizan en torno a temas que menos tengan que ver con política y más con asuntos o problemáticas sociales, ambientales y culturales, eso no significa que no estén dispuestos a manifestarse públicamente en contra de las políticas gubernamentales desfavorables que se estén llevando a cabo. Desde el sur de África, hasta el extremo asiático, desde Europa hasta Latinoamérica, los clásicos mecanismos de participación, como el voto popular y la militancia en partidos políticos, no parecen llamar la atención de las nuevas juventudes. La protesta en las calles, la comunicación a través de redes sociales y la conformación de movimientos espontáneos y discontinuos de apoyo a la democracia y a los derechos individuales, son la tendencia también en países como Colombia.

En las elecciones del 5 de diciembre del 2021, para la conformación de los consejos municipales y locales de juventud, solo acudieron a las urnas el 10.42% de los 12'282.27 de jóvenes colombianos habilitados para votar (RNEC, 2021). Lo cual no parece encajar con la manera como tuvieron lugar las protestas llevadas a cabo ese mismo año desde el 28 de abril hasta mediados de agosto. En estas, los jóvenes salieron masivamente a las calles de las principales ciudades, y se expresaron a través de consignas, pancartas, muestras de arte, música, con gran valor, coraje y vehemencia, incluso haciendo uso de la violencia en algunos casos. De este modo, exigían al gobierno mayores oportunidades de empleo, apoyo al emprendimiento, acceso a educación superior, entre otras condiciones que les permita contar con reales oportunidades de desarrollo personal y vida digna.

No obstante, si bien, los consejos de juventudes que se lograron conformar de manera participativa a través del mecanismo del voto en diciembre del 2021, en parte irían a canalizar y posicionar estas demandas, los jóvenes no parecen haber apoyado debidamente este mecanismo pacífico y democrático. Este es solo un ejemplo de la manera como vienen operando los jóvenes, empujados por la necesidad y la falta de oportunidad, apoyados por ellos mismos y el uso de las redes sociales, y cansados de las formas participativas poco efectivas que manipulan los partidos tradicionales y las élites gubernamentales. Por ello, pueden comprenderse, en parte, estas otras formas de acercamiento al ámbito de lo público y lo político, acercamiento menos leal, menos respetuoso de la institucionalidad, los bienes públicos y la propiedad privada.

Sin embargo, la indignación, la amargura, la desesperación y la indolencia de

los gobiernos no pueden justificar, por parte de los jóvenes, el uso de la violencia, la amenaza a la vida de los miembros de la fuerza pública y a los derechos de los demás miembros de la sociedad. No se pueden aprobar e implementar acciones políticas dirigidas al restablecimiento de los derechos fundamentales violando derechos fundamentales. En otras palabras, no se puede promover el fortalecimiento de las democracias a través de medidas antidemocráticas, porque los resultados no gozarán de legitimidad ni son sostenibles en el tiempo. Por ello, se propone a la *asertividad* como aquel estilo de comportamiento social idóneo para la participación ciudadana, porque ni el temor, ni la sumisión, ni la agresividad pueden tener lugar en los sistemas democráticos modernos.

## **CAPÍTULO III. MÉTODO**

En el presente capítulo se dio cuenta de la metodología diseñada para la obtención y procesamiento de la información, a fin de alcanzar los objetivos propuestos, dar respuesta a la pregunta de investigación y someter a prueba las hipótesis planteadas. Para ello, fue necesario, en un primer momento, recordar el objetivo general y los objetivos específicos del estudio. Luego, se señaló el tipo y tamaño de la muestra, a fin de contar con participantes e información representativa de la población objeto de estudio, población que también fue descrita en sus aspectos generales. En un tercer momento se describieron los instrumentos aplicados y las técnicas utilizadas para la recuperación de datos, aportando datos sobre su validez, confiabilidad y el modo en que fueron suministrados a la muestra representativa.

La descripción del método utilizado también involucró decisiones sobre el diseño, el momento y el alcance de la investigación, lo cual fue acompañado de figuras y definiciones en este capítulo. Además, se señaló el tipo de análisis, el software y las pruebas estadísticas que hicieron parte en la fase de procesamiento de la información. Por último, se ofrecieron detalles acerca de los principios, los derechos, los deberes, las leyes y demás consideraciones éticas tenidas en cuenta para el uso y tratamiento de datos personales. El capítulo cierra con una pequeña síntesis acerca de cada uno de los puntos desarrollados.

### **3.1. Objetivos**

#### **3.1.1. General.**

Establecer la relación entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias

sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá, a través de una investigación de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional, con el fin de valorar la conveniencia del diseño de estrategias de entrenamiento en asertividad para la formación ciudadana.

### **3.1.2. Específicos.**

- A. Identificar los niveles de asertividad en la población objetivo de estudio, a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa y el posterior análisis descriptivo de los datos, con el fin de conocer los tipos de comportamiento social más y menos predominantes y las características sociodemográficas de cada segmento.
- B. Identificar los niveles de participación ciudadana en la población objetivo de estudio, a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa y el posterior análisis descriptivo de los datos recogidos, con el fin de conocer los tipos de participación más y menos predominantes y las características sociodemográficas de cada segmento.
- C. Calcular la correlación entre las variables *asertividad* y *participación ciudadana*, a través del análisis inferencial de las puntuaciones generales obtenidas por los integrantes de la muestra en la aplicación de los instrumentos, con el fin de afirmar o negar la hipótesis de investigación.

### 3.2. Participantes

En la universidad en la cual se ha llevado a cabo la investigación, existe una unidad de apoyo que se encarga de la formación ética y ciudadana de toda la comunidad académica, en especial de los estudiantes, independientemente del programa académico al que pertenezcan. Bioética, Ética profesional, Ética y ciudadanía, Historia política, Cátedra para la paz, Constitución y democracia, Lectura y producción de textos argumentativos, son algunos de los cursos y seminarios *electivos* que los estudiantes deben matricular en algún momento de su formación profesional como requisito de grado. Así, para el segundo semestre académico del año 2021, 1490 estudiantes decidieron tomar uno o más cursos electivos de esta unidad de apoyo, y fueron quienes conformaron el universo objeto de estudio de la presente investigación.

Para determinar el tamaño de la muestra se consideró un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. De este modo, con el apoyo de la calculadora de muestras en línea de QuestionPro (2021), el número de unidades de análisis debía ser de 307. La calculadora determina el tamaño de la muestra llevando a cabo la siguiente operación:  $\text{Tamaño de Muestra} = Z^2 * (p) * (1-p) / c^2$  (QuestionPro, s.f.). Donde  $Z$  representa el nivel de confianza, el cual puede ser de 95% o 99%;  $p$  expresa, en decimales, el grado de homogeneidad o heterogeneidad de la población con respecto a las variables analizadas, por lo general se establece una heterogeneidad del 50% (0.5). La  $c$ , por su parte, simboliza el margen de error deseado, el cual puede ir desde 2 hasta 10 normalmente.

Conforme a este tipo de población universitaria, que se organiza por grupos a fin de llevar a cabo labores de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual y presencial, el muestreo probabilístico por *racimos o conglomerados* (García et al., 2009), en una sola etapa o *unietápico* se creyó el más adecuado (Ochoa, 2015). Éste consiste en seleccionar algunos de estos grupos o conglomerados de manera aleatoria, e incluir en la investigación a todos los individuos que los conforman. Su selección se realizó a través de un *muestreo aleatorio sistemático* de la siguiente manera.

En primer lugar, fueron enumerados los 68 grupos en los cuales se estaban de antemano distribuidos aquellos 1490 estudiantes que inscribieron algún curso electivo. En segundo lugar, dado que el promedio de estudiantes por grupo era de 22, fue necesario escoger 14 de estos grupos aproximadamente, para completar el número total de unidades de análisis que debían hacer parte de la muestra, esto es, 307. Por último, con el apoyo de la herramienta digital de la página web Working in Epidemiology (2006), diseñada para adjudicar de manera aleatoria la primera unidad a muestrear y el intervalo, se seleccionaron los grupos 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56. Teniendo en cuenta que 22 era el número promedio de estudiantes por grupo, lo normal es que en la cuenta total de unidades muestrales saliera un poco más o un poco del número requerido. Es así como se contó con la participación de 312 estudiantes para la realización del presente estudio.

De estos 312 participantes, 166 eran hombres (53,2%) y 146 mujeres (46,8%), de casi todos los programas académicos, de todos los semestres, la mayoría entre



primero y quinto (69,6%), con edades en su mayoría entre 17 y 22 años (73,1%), para una media de 21,3 años y una desviación estándar de 4,2, pertenecientes a los estratos 1 al 6 (el 46,2% de estrato 3), el 65,7% provenientes de Bogotá, en su mayoría solteros (74,7%), heterosexuales (89,1%), y ocupados en labores de aprendizaje (50,3%).

### **3.3. Escenario**

La universidad que contiene el universo se encuentra a las afueras de la ciudad y cuenta con acreditación de alta calidad. En los últimos años ha estado manejando un promedio de 1700 estudiantes por semestre. Su oferta educativa se distribuye entre cinco facultades y una unidad de educación continua. Como se observa en la Tabla 6, existen 5 facultades, con programas de pregrado, posgrado y algunas tecnologías. Además de ello, la universidad tiene un departamento de educación continua, desde el cual estas facultades y la unidad de lenguas ofrecen distintas oportunidades de educación no formal.

**Tabla 6**

*Distribución de la oferta educativa institucional por facultad.*

		<b>Facultades</b>				
	<b>Psicología</b>	<b>Humanidades y ciencias de la educación</b>	<b>Ingeniería</b>	<b>Ciencias económicas y administrativas</b>	<b>Ciencias jurídicas y políticas</b>	
Pregrados	1. Psicología	1. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia 2. Licenciatura en Filosofía 3. Licenciatura en Teología 4. Profesional en Lengua Inglesa	1. Sistemas 2. Electrónica 3. Aeronáutica 4. Macatrónica 5. Multimedia 6. Sonido	1. Administración de empresas 2. Contaduría pública 3. Economía	1. Ciencias políticas 2. Derecho 3. Relaciones internacionales	
Posgrados	1. Maestría en Psicología Clínica 2. Maestría en Neuropsicología Clínica 3. Especialización en Psicología de la Seguridad y Salud en el Trabajo 4. Especialización en Intervención Psicológica en situaciones de Crisis. 5. Especialización en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico 6. Doctorado en Neurociencia Aplicada y Comportamiento	1. Doctorado en Humanidades Humanismo y Persona 2. Maestría en Docencia Mediada con las Tic 3. Maestría en Ciencias de la Educación 4. Maestría en Didácticas para Lecturas, Escrituras y Literatura 5. Maestría en Filosofía Contemporánea 6. Maestría en Teología de la Biblia 7. Especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con Énfasis en Literatura 8. Especialización en Docencia mediada por las TIC 9. Especialización en Filosofía Contemporánea 10. Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria	1. Maestría en Ingeniería Aeroespacial 2. Maestría en Internet de las Cosas y Control 3. Especialización en Automatización de Procesos Industriales 4. Maestría en Acústica y vibraciones	1. Maestría en dirección de empresas.	1. Maestría en derecho y administración de Justicia	
Tecnologías			1. Automatización industrial 2. Desarrollo de software			

Nota. Datos recogidos del portal institucional [www.usbbog.edu.co](http://www.usbbog.edu.co)

Otra de las unidades, como ya se ha mencionado, se encarga de la formación socio-humanística. Contrario a lo que ocurre en la mayoría de instituciones de educación superior, allí las facultades y programas académicos no diseñan e imparten sus propios cursos electivos o complementarios relacionados con ciencias sociales y humanas. En esta universidad, la formación *complementaria* es centralizada e impartida desde dicha unidad de apoyo, la cual goza de independencia administrativa y tiene a su cargo otras actividades adicionales relacionadas con la evangelización y la conciencia ecológica.

### **3.4. Instrumentos de recolección de información**

#### **3.4.1. Descripción general de los instrumentos.**

Con el objeto de conocer la relación existente entre las variables *asertividad y participación ciudadana* en estudiantes de una universidad de Bogotá, se han seleccionado dos instrumentos diseñados y validados por otros expertos. Los dos pueden ser diligenciados por población de habla hispana y permiten el análisis de los datos obtenidos a través del software SPSS.

El primero de ellos es el Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales - Informe de Conductas Asertivas ADCAs 1, diseñado por García y Magaz (2011). La primera versión de este autoinforme se elaboró en 1992, pero los mismos autores realizaron una última actualización, cuyos resultados fueron socializados en 2011. El instrumento tiene por objeto medir dos sub-variables y cuatro estilos de interacción social.

El otro instrumento diligenciado por los participantes fue la Escala de Conductas Participativas o PBS, por sus siglas en inglés, elaborado inicialmente en Italia por Talò y Mannarini (2014), con base en la propuesta hecho en 2012 por Ekman y Amna, para una taxonomía de comportamientos políticos sin pretensiones de mensurabilidad (ver *Capítulo II* de este documento). Luego, en 2016 se dio a conocer una versión en español a través de un artículo publicado en el número 23 de la revista *Psychosocial Intervention*, escrito por Magallanes y Talò (2016). Su objetivo, a grandes rasgos, es el de estudiar cuatro tipos de comportamiento político o factores de primer orden, estos son: desvinculación, participación ciudadana, participación política formal y activismo. Además, los autores relacionan los resultados de estas dimensiones con otras tres variables: creencia en un mundo justo, sentido de comunidad y maquiavelismo.

La confiabilidad de un instrumento se refiere a la capacidad que puede tener para ofrecer resultados semejantes cada vez que se intenta evaluar con él la misma situación o variable en momentos distintos. Por ello, un instrumento será confiable si cada vez que se aplique, en una misma población y en situaciones semejantes, corrobora los resultados obtenidos anteriormente con éste mismo. Por otra parte, se dice que un instrumento goza de validez cuando se puede confirmar que en verdad está evaluando la variable que tiene por objeto evaluar (Monje, 2011; Hernández-Sampieri et al., 2014). Con esta claridad conceptual, a continuación, se describe la manera como los autores del ADCAs 1 y la Escala de Conductas Participativas han proporcionado confiabilidad y validez a sus instrumentos.

García y Magaz, verificaron la confiabilidad de su instrumento a través del procedimiento *test-retest* o *de consistencia temporal*. Los coeficientes de correlación alcanzados, de esta manera, fueron de 0,87 para la sub-variable auto-asertividad, y de 0.83 para hetero-asertividad, lo cual representa un coeficiente de confiabilidad aceptable y elevado respectivamente. Otro procedimiento utilizado por los autores ha sido el coeficiente de Kunder y Richardson, el cual verifica la consistencia interna de los instrumentos. Los índices de consistencia interna alcanzados fueron de 0,90 en la escala de auto-asertividad y 0.85 en la de hetero-asertividad, lo cual es indicativo de un nivel elevado de confiabilidad (García y Magaz, 2011).

En relación a la validez del instrumento, los autores inspeccionaron su contenido y constructo. Para el primero, utilizaron el método de jueceo, y solicitaron a seis expertos su dictamen. Los autores reportan que todos los jueces, sin excepción dieron calificación afirmativa a todos los ítems. García y Magaz (2011) también parecen haber llevado a cabo la *validez por constructo* y la *validez de criterio* del instrumento a través de un mismo procedimiento: el de *validez discriminante*. La concordancia entre los resultados obtenidos por un evaluador externo acerca de los mismos criterios que evalúa el instrumento, con respecto a la misma muestra osciló entre un 75 y un 80%” (García y Magaz, 2011).

Por otra parte, para verificar la confiabilidad del PBS, sus diseñadores, Taló y Mannarini (2014), calcularon el alfa de Crombach de cada una de las dimensiones, su Confiabilidad Compuesta (CR, por sus siglas en inglés) y llevaron a cabo, al parecer, una variación del procedimiento test-retest. Como se puede observar en la Tabla 7,

tanto el alfa de Crombach como la Confiabilidad Compuesta registraron niveles por encima del umbral (>0.70), lo cual demuestra que el instrumento tiene moderados y altos niveles de confiabilidad.

**Tabla 7**

*Resultados de los tests de convergencia, discriminación, validez y fiabilidad.*

Thresholds	CR >0.7	AVE >0.5	MSV MSV < AVE	ASV ASV < AVE	Cronbach's $\alpha$ >0.7
<i>Factor</i>					
Disengagement	.80	.51	.34	.21	.80
Civ. Part.	.81	.52	.40	.34	.72
For. Pol. Part.	.79	.52	.38	.31	.78
Activism	.80	.54	.29	.27	.71
PBS-16	.82	.57	.41	.30	.81

Nota. Elaborada por Taló y Mannarini (2014). Los resultados de los procedimientos llevados a cabo para evaluar el nivel de confiabilidad del instrumento se han resaltado con rojo.

En adición a estos procedimientos, los investigadores también llevaron a cabo lo que puede ser una variación de la *medida de estabilidad*, que consiste en suministrar el mismo instrumento dos veces a la misma muestra (test-retest).

**Tabla 8**

*Confiabilidad del instrumento PBS, a partir de los resultados obtenidos mediante el procedimiento test-retest modificado.*

Sample	$\chi^2$ [N, DF] sig.	CFI	TLI	RMSEA [CI] sig.	SRMR
Overall	559.14 [680, 100] .00	.96	.93	.07 [.06; .08] .00	.06
Left-orientated	420.21 [456, 100] .00	.97	.95	.08 [.07; .09] .00	.06
Right-orientated	428.79 [224, 100] .00	.95	.91	.08 [.07; .10] .00	.07

Nota. Elaborada por Taló y Mannarini (2014). Énfasis en rojo propio.

Los expertos coinciden en afirmar que un alto nivel de fiabilidad de un instrumento debe reflejarse en un valor muy cercano a 1 en el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), o igual o superior a 0.95. Como se observa en la Tabla 8, justamente estos fueron los valores obtenidos al comparar los datos recogidos de la muestra general con los datos recogidos de las submuestras constituidas por los votantes de las primarias en Lecce.

Por último, Taló y Mannarini (2014) llevaron a cabo una *validez de constructo* de su instrumento, a través de procedimientos propios de la validez convergente y la validez discriminante. Los valores obtenidos se encuentran por dentro de los umbrales de calidad señalados en el encabezado de la Tabla 9.

**Tabla 9**

*Resultados de los tests de convergencia, discriminación, validez y fiabilidad.*

Thresholds	CR >0.7	AVE >0.5	MSV MSV < AVE	ASV ASV < AVE	Cronbach's $\alpha$ >0.7
<i>Factor</i>					
Disengagement	.80	.51	.34	.21	.80
Civ. Part.	.81	.52	.40	.34	.72
For. Pol. Part.	.79	.52	.38	.31	.78
Activism	.80	.54	.29	.27	.71
PBS-16	.82	.57	.41	.30	.81

Nota. Elaborada por Taló y Mannarini (2014). Los resultados de los procedimientos llevados a cabo para evaluar el nivel de validez del instrumento se han resaltado con azul.

Además de ello, como se puede observar en la Tabla 10, los autores encontraron una correlación lineal positiva *media* entre las dimensiones participación cívica y participación política formal ( $r=0.54$ ), participación cívica y Activismo ( $r=0.52$ ) y Activismo y Participación política formal ( $r=0.57$ ). Por otra parte, la correlación es negativa, débil o muy débil entre todas las anteriores con respecto a la dimensión *desvinculación* (disengagement), lo cual, consideran los autores que era de esperarse.



**Tabla 10***Correlación, media y desviación estándar de las 4 dimensiones del PBS-16.*

	Disen.	Civ. Part.	For. Part.	Activ
Disengagement	–			
Civ. Part.	–.39**	–		
For. Part.	–.19**	.54**	–	
Activism	–.19**	.52**	.57**	–
Mean	8.25	8.86	5.75	7.93
SD	3.52	2.82	2.85	3.13

Nota. Elaborado por Taló y Mannarini (2014).

A pesar de los resultados positivos obtenidos por los autores en sus análisis de fiabilidad y validez, se ha llevado a cabo una prueba piloto de los instrumentos con uno de los grupos de estudiantes de la misma unidad e institución educativa no seleccionados para la muestra final. El objetivo del piloto ha sido el de verificar aspectos mínimos de claridad e interpretación de cada uno de los ítems, pero también de las solicitudes hechas en la sección de datos socio-demográficos. Estos estudiantes fueron consultados bajo la modalidad de grupo focal, a través de una sesión de clase virtual.

De este modo, los instrumentos fueron proyectados en reunión por plataforma Teams y socializados por el investigador a cargo, quien iba haciendo preguntas a los estudiantes en la medida que realizaba la lectura de cada uno de sus componentes. Las preguntas hechas a los estudiantes fueron las siguientes según el caso: ¿Son claras las instrucciones de diligenciamiento? Estudiante X (al azar) dime con tus

palabras cómo hay que diligenciar los instrumentos, ¿Alguna de las opciones de respuesta atiende a su caso particular o creen que falta alguna? ¿Se ha comprendido con facilidad el ítem o han tenido que leerlo varias veces? Estudiante X (al azar) dime con tus palabras lo que entiendes por ese enunciado, ¿La situación que señala el ítem en verdad se da en nuestro contexto social, en nuestra cotidianidad?

Los participantes del piloto advirtieron algunos errores de digitación en la explicación introductoria dada sobre los alcances de los instrumentos y su modo de aplicación, faltantes en las opciones de identidad cultural, individual y de género y en las opciones de ocupación principal y estado civil. De este modo, se introdujo la distinción entre negro, zambo y mulato, entre hombre trans y mujer trans y se agregó “Labores del hogar” entre las ocupaciones. La literatura posterior consultada sugirió introducir la distinción entre “Noviazgo” (periodo inferior a un año) y “En una relación” (más de un año de noviazgo). Del ADCAs1 nadie ninguno hizo una observación importante, el instrumento parece claro y conciso. Por ello, no ha sido ajustado ni adaptado a los requerimientos de la presente investigación y se ha trabajado con la muestra tal y como fue diseñado por los autores.

Con respecto al instrumento PBS, los estudiantes participantes del piloto han tenido mayor dificultad en la interpretación de algunos de sus ítems. Teniendo en cuenta sus dudas y sugerencias estos ítems fueron sutilmente redactados de otra manera y se acompañaron con algunos ejemplos, siempre cuidando de su sentido específico y siguiendo las indicaciones del director de tesis. Los ítems con mayores ajustes son los siguientes:

**Tabla 11**

*Comparativo de los ítems originales del PBS y los ítems ajustados.*

<b>Ítems PBS ajustados</b>	<b>Ítems PBS original</b>
Boicoteo o saboteo productos o servicios, por razones éticas o ideológicas.	Boicotear productos (por razones éticas, ideológicas)
Evito ver en la televisión, escuchar en la radio o leer en periódicos temas relacionados con asuntos políticos.	Evitar leer periódicos o ver la televisión sobre asuntos políticos
Firmo peticiones (para revocatorias de mandato, proyectos de ley, la conformación de movimientos políticos, etc.)	Firmar peticiones
Discuto sobre política o problemáticas sociales con amigos y/o en internet.	Discutir de política con amigos y/o en internet
Compro el periódico, enciendo la televisión o la radio cuando se habla sobre asuntos políticos o problemáticas sociales.	Comprar periódicos o encender la televisión cuando se habla sobre asuntos políticos
Soy activo en algún movimiento, grupo o foro de discusión (por ejemplo ideológico, ambiental, ético, etc.)	Ser activo en algún movimiento/fórum

Nota. Elaboración propia.

Como se observa, algunos de los ítems fueron ampliados con ejemplos, o bien, con palabras sinónimas. De este modo los estudiantes ahora podían tener una interpretación más adecuada y accesible en menor tiempo. Al no tratarse de cambios estructurales que problematizaran las dimensiones a evaluar, no se creyó conveniente la realización de análisis de validez y fiabilidad adicionales.

Realizados estos ajustes a partir de esta prueba piloto, los dos instrumentos hicieron parte de un mismo archivo de Google Formularios (ver Apéndice 2), el cual inicia ofreciendo información general sobre la investigación, sus alcances y forma de diligenciamiento. Luego, se solicita a los participantes su autorización para el uso de los datos suministrados (de ello se ofrecen detalles en el apartado *consideraciones*

éticas de este capítulo). La primera sección en rigor recopila datos sociodemográficos, tales como edad, lugar de procedencia, estrato socioeconómico, sexo, género, programa y semestre académico que cursa, estado civil y ocupación principal.

En la segunda parte se han dispuesto los instrumentos. Siguiendo las instrucciones de García y Magaz (2011), el ADCAs<sup>1</sup> comienza con el siguiente encabezado: “Lea detenidamente cada frase y conteste de manera sincera al significado estricto de la misma. El ejercicio consiste en seleccionar la frecuencia con que piensa, siente o actúa de la manera que se indica en cada una de las frases que aparecen abajo. Elija entre las siguientes cuatro opciones: Nunca o casi nunca, A veces, A menudo y Siempre o Casi siempre”. Por otra parte, conforme a la experiencia que tuvieron Talò y Mannarini (2014) con la aplicación de su instrumento, el encabezado del PBS dice así: “Lea detenidamente cada frase y conteste de manera franca y honesta. La siguiente lista señala una serie de conductas que caracterizan el compromiso cívico y político. Por favor, indique qué tanto reconoce estas conductas como representativos de usted. Elija entre las siguientes cinco opciones: Para nada en absoluto, No mucho, Suficiente, Fuertemente, Totalmente”. Al final del formulario se da gracias a los participantes, a los diseñadores de los instrumentos y al cuerpo institucional que permitió su aplicación.

### **3.5. Procedimiento**

Con ocasión de la pandemia del COVID-19 y las medidas de confinamiento dispuestas por el Gobierno Nacional, las actividades de enseñanza y aprendizaje en todas las instituciones educativas tuvieron que implementarse a través de plataformas

web como Moodle, Blogger y Teams. Esta situación obligó la elaboración de un protocolo distinto para la aplicación de los instrumentos bajo la modalidad virtual. Para su correcto diligenciamiento, se ofrecieron instrucciones adicionales a los participantes por escrito, a través de las guías de aprendizaje de los distintos cursos, de los foros virtuales creados para la comunicación de novedades y a través de los encuentros sincrónicos programados por Zoom o Teams, a los cuales tuvieron oportunidad de asistir los estudiantes.

De este modo, en el transcurso de la segunda y tercera semana de actividades académicas del segundo semestre del año 2021, los estudiantes participantes diligenciaron los instrumentos a través de un teléfono móviles o un ordenador. La mayoría contó con el acompañamiento directo y virtual del investigador a cargo, quien programó encuentros a través de plataformas web como Zoom y Teams. Al final de la actividad se realizaba el conteo de todas respuestas enviadas, las cuales eran cotejadas con el número de estudiantes asistentes.

### **3.6. Diseño del método**

#### **3.6.1. Diseño.**

La investigación tuvo un diseño no experimental, esto significa que no se intervino la muestra. En este tipo de diseño de investigación las variables independientes no se manipulan a propósito -en este caso los niveles de asertividad-, para observar sus efectos en otras -por ejemplo, en los niveles de participación

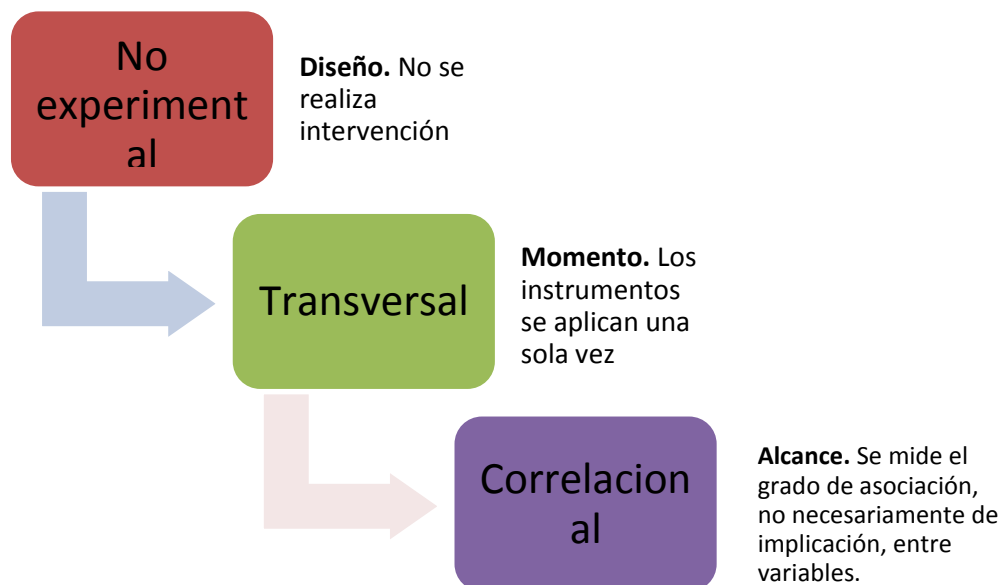
ciudadana- (Hernández-Sampieri et al., 2014), Solo se observan, tal y como se dan en su medio natural.

### 3.6.2. Momento de estudio

Como se observa en la Figura 12, el estudio fue transeccional o transversal, por cuanto los instrumentos seleccionados para la medición de los niveles de asertividad y la determinación de los tipos de comportamiento social, así como para la medición de los tipos y niveles de participación ciudadana, fueron suministrados en una sola ocasión. Contrario a los estudios de diseño no experimental longitudinal, cuyo propósito es el de estudiar los cambios en el tiempo de una variable (García et al., 2009).

**Figura 12**

*Esquema del protocolo de investigación.*



Nota. Elaboración propia.

### **3.6.3. Alcance del estudio.**

Los estudios no experimentales y transeccionales pueden ser exploratorios, descriptivos, correlacionales o causales. Para la presente investigación se decidió un alcance correlacional, en tanto solo se pretendió analizar si el grado de variación de un factor (la variable asertividad) es concomitante con el grado de variación de otro (la variable participación ciudadana) sin afirmar, en principio, una relación causal entre ellos (Monje, 2011). Esto debido a que, sin duda, existen más variables implicadas en el desarrollo de niveles importantes de participación ciudadana, y aún no se puede considerar o proponer a la variable *asertividad* ni siquiera como una de las más importante e influyente, hasta tanto no se lleven a cabo investigaciones adicionales. En ellas, se deberá asociar o relacionar la variable *participación ciudadana* con otras que presumiblemente pueden influir en esta, como la empatía, el control emocional, las habilidades cognitivas como la capacidad de análisis, síntesis y argumentación, los modelos de enseñanza, los tipos de liderazgo, entre otras del interés del investigador.

### **3.7. Operacionalización de las variables**

En la presente investigación se estudia la posible correlación de las variables *asertividad* y *participación ciudadana*. Para ello, se ha recopilado información sobre las actitudes y los comportamientos, en este sentido, de una muestra representativa de estudiantes de pregrado de una universidad de Bogotá, a través del *Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales - Informe de Conductas Asertivas ADCAs 1* (García y Magaz, 2011) y el *Participatory Behaviors Scale PBS* o Escala de Conductas Participativas (Talò y Mannarini, 2014).

Los constructos que evalúa el ADCAs1 son la auto-asertividad, con 20 reactivos, y la hetero-asertividad con 15. El primero alude a “la clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de respeto a los propios valores, gustos, deseos o preferencias” (García y Magaz, 2011, pág. 13). El segundo, por su parte, es la “clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás” (García y Magaz, 2011, pág. 13).

Los autores han considerado 15 valores o creencias que generan una predisposición cognitiva y actitudinal (ver Apéndice 3). Éstas constituyen las dimensiones, y son la versión que los autores proponen de los derechos asertivos, y a los cuales han denominado Derechos Fundamentales de los Seres Humanos Auténticos (García y Magaz, 1992). Y cuyo nivel de apropiación es evaluado por una serie de ítems que apuntan, o bien a la sub-variable auto-asertividad, o bien a la de hetero-asertividad.

Ahora bien, la evaluación de estas variables del comportamiento permite la clasificación de los participantes en uno de los cuatro estilos de interacción social que proponen los autores: pasivo (elevada hetero-asertividad y escasa auto-asertividad), agresivo (elevada auto-asertividad y escasa hetero-asertividad), asertivo (niveles medio y alto de auto y hetero-asertividad) y pasivo-agresivo (baja auto y hetero-asertividad).



Por otra parte, el PBS estudia 4 dimensiones o formas de participación política y social. A continuación, se describe cada una de ellas:

- Desvinculación o desconexión (no participación): forma de protesta que pretende enviar un mensaje de cambio a los políticos. Puede ser *pasiva (comportamiento apolítico)*: comportamiento de las personas no interesadas en política: no siguen debate público, o tienen opinión política, delegan su participación. O *activa (comportamiento antipolítico)*: comportamiento de las personas que sienten repugnancia por la política y se alejan activamente de ella.
- Participación política (manifiesta): acciones orientadas a objetivos, racionales, observables y mensurables, actividades de contacto: escribir a políticos o funcionarios para informar u obtener intervención, pertenencia a un partido político, sindicato y ONG.
- Activismo: acciones extraparlamentarias, comportamientos no convencionales. Pueden ser legales (huelgas, militancia en organizaciones feministas, grupos ambientales, manifestaciones, firma de peticiones, distribución de volantes, boicot, compra de ciertos productos por razones ideológicas), o ilegales (manifestaciones violentas, no autorizadas, disturbios, activismo en grupos racistas o extremistas, ataques a barcos balleneros, ataques cibernéticos, no pagar el tiquete del metro como forma de protesta contra la política de transporte público).
- Participación civil (forma latente de participación). Puede tratarse de *participación social*: atención e interés en cuestiones políticas y sociales; o de

*compromiso cívico o comunitario*: forma en que los ciudadanos participan en las vidas de una comunidad para mejorar las condiciones de vida de los grupos desfavorecidos o para moldear el futuro de la comunidad, v. gr., servicio voluntario. A continuación, se exponen los reactivos de cada una de las dimensiones.

La versión completa cuenta con 28 ítems, la cual fue reducida luego de que los autores llevaran a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio o CFA (por sus siglas en inglés), que permitió ir descartando ítems hasta obtener solo 16, con un índice de ajuste de 4:1 (Magallanes y Talò, 2016), entre las dimensiones que indican participación política manifiesta y participación civil o latentes (ver Apéndice 4). Esta es la razón por la cual se prefirió, en la presente investigación, la aplicación de la versión corta del instrumento; no sin antes realizar pequeños ajustes a algunos de los ítems, a fin de facilitar su comprensión a los participantes de este contexto social y universitario en particular.

### **3.8. Análisis de datos**

En un primer momento, el programa empleado para el procesamiento de los datos y su posterior análisis estadístico descriptivo, ha sido Excel. Con él se hallaron tanto las medidas de tendencia central como de dispersión de las variables *asertividad* y *participación ciudadana*, a través de los puntajes directos obtenidos en cada prueba por los participantes y de su conversión en percentiles. Luego, con estos valores, para dar cumplimiento a los dos primeros objetivos de la presente investigación, se calculó el nivel de asertividad y de participación para cada participante y para la muestra en

general con las siguientes opciones:

## **Tabla 12**

### *Niveles de asertividad y de participación.*

Nivel	Rango
Muy bajo	de 0 a 29
Bajo	de 30 a 59
Aceptable	de 60 a 74
Alto	de 75 a 89
Muy alto	de 90 a 100

Nota. Elaboración propia.

Estos mismos rangos determinan los niveles de participación registrados por la muestra a través de la aplicación de la Escala de Conductas Participativas de Talò y Mannarini (2014). Nótese en la Tabla 12, que esta forma de evaluación sigue, de manera relativa, la forma convencional de calificación de las actividades de aprendizaje que manejan los centros de educación superior en Colombia. En esta, el mínimo puntaje aceptable para superar cualquier prueba es de 30 sobre 50, o bien, de 60 sobre 100 percentiles. Así mismo, se considera que un estudiante tiene niveles aceptables, altos o muy altos de asertividad o de participación, si alcanza un percentil igual o superior a 60. Esta escala y el criterio de puntaje mínimo señalado son los mismos que determinan el estilo de comportamiento social para cada participante y, en general, para toda la muestra. Téngase en cuenta que estos estilos son resultado de la comparación de dos percentiles, los obtenidos por separada en auto-asertividad y hetero-asertividad. Estos son los rangos propuestos para ello:

**Tabla 13**

*Rangos percentiles por sub-variable que determinan cada estilo de comportamiento social.*

Estilo de comportamiento	Rangos de percentiles en autoa-assertividad	Rangos percentiles en hetero-assertividad	Explicación
Asertivo superior	de 90 a 100	de 90 a 100	En gran medida se respeta y respeta a los demás.
Asertivo alto	de 75 a 89	de 75 a 89	En buena medida se respeta y respeta a los demás.
Asertivo aceptable	de 60 a 74	de 60 a 74	En justa medida se respeta y respeta a los demás.
Pasivo-agresivo	de 0 a 59	de 0 a 59	No se respeta a los demás ni se respeta a sí mismo.
Agresivo	de 60 a 100	de 0 a 59	Se respeta a sí mismo pero no respeta a los demás.
Pasivo	de 0 a 59	de 60 a 100	Respeta a los demás pero no se respeta a sí mismo.

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 13, y como lo recomiendan los autores del Autoinforme ADCAs1 (García y Magaz, 2011), se pueden distinguir 4 estilos de comportamiento social, los cuales han sido caracterizados en el capítulo anterior de este documento. Sin embargo, en la presente investigación se considera que, a fin de acomodar los programas de desarrollo en asertividad a las formas convencionales de ejecución y evaluación de las actividades educativas en Colombia, una persona es pasiva, agresiva o pasivo-agresiva si en los dos tipos de asertividad o si solo en uno de ellos no se alcanza un mínimo de 60 percentiles. De este modo, se han obtenido resultados en asertividad total, auto-assertividad, hetero-assertividad y estilos de

comportamiento social.

Sin embargo, la investigación no solo buscó *describir* las variables mencionadas. En la medida que interesaba, sobre todo, probar una hipótesis y generalizar o “decidir con respecto a una población examinando una muestra de ella” (Monje, 2011, p. 186), se llevó a cabo también un *análisis estadístico inferencial*, a través de la técnica *prueba de hipótesis*. Esta prueba puede llevarse a cabo a través de análisis paramétricos o no paramétricos. Recuérdense las hipótesis:

#### Tabla 14

*Hipótesis de investigación, nula y alternativa de la presente investigación.*

Tipo de hipótesis	Afirmación
Hipótesis de investigación - $H_i$	Existe una relación directamente proporcional entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá.
Hipótesis nula - $H_0$	No existe una relación directamente proporcional entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá.
Hipótesis alternativa - $H_a$	Existe una relación inversamente proporcional entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá.

Nota. Elaboración propia.

La selección del análisis más adecuado depende de los supuestos que se manejen con respecto a la población, del “tipo de hipótesis y el nivel de medición de las variables” (Hernández-Sampieri, et al., 2014, pág. 304). A propósito, en esta investigación el nivel de medición de las variables es *por intervalos*, la hipótesis de

investigación es de tipo *correlacional* y la distribución de la variable entre la población se considera *no normal*. Por ello, la prueba de hipótesis se hizo a través de un análisis *no paramétrico*, haciendo uso del coeficiente de correlación por rangos ordenados de Spearman y Kendall. Esto se llevó a cabo con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales o SPSS (por sus siglas en inglés), diseñado por la Universidad de Chicago y de propiedad de IBM®. Los resultados de este análisis inferencial, permitieron el alcance del tercer objetivo específico planteado para esta investigación.

### **3.9. Consideraciones éticas**

La información que aportaron los participantes de la investigación, fue recuperada y procesada respetando los principios, los derechos del titular y los deberes de los responsables para el tratamiento de datos personales establecidos en la Ley 1581 de 2012 del Congreso de Colombia. En especial se ha atendido al principio de libertad del Artículo 4, y al literal c del Artículo 17. Según el primero de ellos, “El tratamiento solo puede ejercerse con el consentimiento, previo, expreso e informado del Titular [...]” (Ley 1581 de 2012, p. 2). Conforme al segundo se debe “Informar debidamente al Titular sobre la finalidad de la recolección y los derechos que le asisten por virtud de la autorización otorgada” (Ley 1581 de 2012, p. 4).

Así, para la autorización del uso y tratamiento de datos de parte de los estudiantes que integraron la muestra, en la primera sección del archivo que reunió los dos instrumentos, se ofreció información acerca del objetivo y los alcances de la investigación, además de instrucciones para su buen diligenciamiento (ver Apéndice 2). De este modo, se atendió y acató a lo establecido en el Artículo 6º, literal c de la

misma ley, a través del cual “Se prohíbe el Tratamiento de datos sensibles, excepto cuando: e) El tratamiento tenga una finalidad histórica, estadística o científica. En este evento deberán adoptarse las medidas conducentes a la supresión de identidad de los Titulares” (Ley 1581 de 2012, p. 3).

### 3.10. Conclusiones

En la Tabla 15 se presenta un resumen con los datos más relevantes que han determinado la metodología de la presente investigación, para la selección de la muestra, recopilación y procesamiento de la información y la comprobación de las hipótesis planteadas.

**Tabla 15**

*Elementos de la metodología de la presente investigación descritos en el capítulo III.*

Elemento	Contenido
Objetivo general	Establecer la relación entre niveles de participación ciudadana y niveles de asertividad en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá, a través de una investigación de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional, con el fin de valorar la conveniencia del diseño de estrategias de entrenamiento en asertividad para la formación ciudadana.
Hipótesis	Existe una relación directamente proporcional entre la asertividad y la participación ciudadana en los estudiantes asistentes a los cursos electivos de ciencias humanas.
Participantes	Estudiantes matriculados en cursos electivos de ciencias sociales y humanas. Muestra: margen de error 6.66; Nivel de confianza 95%; Población: 1490; Muestra: 190 participantes.
Escenario	Institución de educación superior.
Instrumentos de recolección de información	<i>Variable asertividad:</i> Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales - Informe de Conductas Asertivas ADCAs1 <i>Variable participación ciudadana:</i> Participatory Behavior Scale - PBS
Confiabilidad y validez de cada instrumento	<i>ADCAs 1: Confiabilidad:</i> Los coeficientes de correlación alcanzados, de esta manera, fueron de 0,87 para la sub-variable auto-asertividad, y de

	0.83 para hetero-asertividad. Los índices de consistencia interna alcanzados fueron de 0,90 en la escala de auto-asertividad y 0.85 en la de hetero-asertividad; <i>Validez</i> : aprobado por jueceo; validez por constructo y validez de criterio: concordancia entre 75 y 80%. <i>PBS</i> : Confiabilidad: Alfa de Cronbach y Confiabilidad Compuesta, por encima del umbral (>0.70). Validez: validez de constructo convergente y discriminante: por dentro de los umbrales de validez. Correlación lineal positiva media entre todas las dimensiones menos desvinculación.
Procedimiento	Aplicación virtual de único archivo Google Formularios con variables sociodemográficas, asertividad y participación ciudadana.
Enfoque	Cuantitativo
Diseño	No experimental
Momento	Transversal
Alcance	Correlacional
Operacionalización de variables	<i>ADCAs</i> 1. Variable: asertividad. Sub-variables 2: auto y hetero-asertividad. Dimensiones: 14. Ítems: 35. <i>PBS</i> . Variable: Participación. Dimensiones: 4. Ítems 16 Y 28.
Análisis de datos	Software: Excel y SPSS. Estadística descriptiva. Estadística inferencial: prueba de hipótesis: análisis paramétrico: coeficiente de correlación de Pearson (r), regresión lineal.
Consideraciones éticas	Autorización de uso y tratamiento de datos. Ley 1581 de 2012 del Congreso de Colombia: Artículo 4. Principio de libertad. Artículo 17, literal c. Artículo 6, literal c.

Nota. Elaboración propia.

De esta manera, se afirma el enfoque cuantitativo, el diseño no experimental, el momento transversal y el alcance correlacional de la investigación llevada a cabo. Así mismo, se recuperan los valores clave que han dado confiabilidad y validez a los instrumentos aplicados. El procedimiento a través del cual se suministraron a la muestra también puede ser de especial interés, teniendo en cuenta las dificultades propias de las medidas de confinamiento y la virtualización de todas las labores de enseñanza y aprendizaje a causa de la pandemia del COVID-19.

La investigación y sus resultados, se proponen como un medio de relativa explicación y muy ambigua solución a las dificultades que tienen los jóvenes



colombianos de posicionar a nivel político y social sus iniciativas, deseos, necesidades y problemas. A fin de hacer frente a las iniciativas asistenciales de los gobiernos clientelistas, la investigación le apuesta a la afirmación de la dignidad, a la afirmación de la capacidad de cambio y transformación de los seres humanos y a la auto-organización ciudadana.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se describen los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, dispuestos para la medición de los niveles de asertividad y de participación en la muestra de estudiantes de pregrado. Para ello, en un primer momento son organizados, segmentados y cuantificados según condiciones sociodemográficas, tales como edad, estrato socioeconómico, sexo, identidad de género, orientación sexual, programa y semestre académico, lugar de procedencia, ocupación y estado civil. En un segundo momento son descritos los resultados obtenidos en la prueba sobre asertividad total, auto-asertividad y hetero-asertividad, no solo para dar cuenta de la media, el error típico, la mediana, la moda, la desviación estándar, el mínimo y el máximo; también para observar aquellos segmentos concretos de la muestra que pueden ser ubicados en uno u otro nivel y estilo de comportamiento social.

En un tercer momento, son descritos del mismo modo los resultados obtenidos para la variable *participación*, tanto de manera general como por dimensión: Activismo, Participación cívica, Desvinculación y Participación política formal, las cuales han sido conceptualizadas en el capítulo anterior. Para ello, no solo fueron recuperadas de nuevo la media, el error típico, la mediana, la moda, la desviación estándar, el mínimo y el máximo. En ese momento de la investigación ya era posible realizar un comparativo de los resultados generales de las dos grandes variables, a fin de aventurar una primera interpretación que permitiera validar o desmentir la hipótesis propuesta.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial, a fin de alcanzar

el tercer objetivo del presente estudio y afirmar o rechazar la hipótesis de investigación, según la cual existe una relación directamente proporcional entre los niveles de asertividad y los niveles de participación ciudadana de estudiantes de una institución de educación superior de Bogotá. Con este tipo de análisis también se verificó si dicha hipótesis poblacional podía ser congruente con los datos que se obtuvieron a través de la muestra, compuesta por 312 participantes. Para ello, se trabajó con un nivel de significancia de 0,05 y se utilizó la extensión XLSTAT, de Excel, el programa RKWard, y el software SPSS para calcular el coeficiente de correlación de rangos de Spearman y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. De este modo, se han alcanzado cada uno de los objetivos específicos propuestos.

#### **4.1. Resultados del análisis descriptivo de los datos sociodemográficos**

En total, 312 estudiantes de todos los programas académicos aceptaron la invitación de participar en la investigación (ver Tabla 16). La mayor parte eran de los programas de Ingeniería aeronáutica (13,1%), Ingeniería de sonido (10,6), Psicología (28%), Relaciones internacionales (8,3%), Ingeniería multimedia y Licenciatura en educación infantil (8% cada uno), y en menor medida de Contaduría pública (1,3%), Economía (1,9%), Licenciatura en teología e ingeniería electrónica (2,2% cada uno).

**Tabla 16**

*Total estudiantes participantes por programa académico y porcentaje.*

<b>Programa académico</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Ingeniería de Sonido	33	10,6

Ingeniería Multimedia	25	8,0
Ingeniería Electrónica	13	4,2
Psicología	28	9,0
Administración de Empresas	19	6,1
Licenciatura en Educación Infantil	25	8,0
Contaduría pública	4	1,3
Licenciatura en Teología	7	2,2
Relaciones Internacionales	26	8,3
Ciencias Políticas	21	6,7
Licenciatura en Filosofía	17	5,4
Derecho	13	4,2
Ingeniería Aeronáutica	41	13,1
Ingeniería de Sistemas	17	5,4
Ingeniería Mecatrónica	17	5,4
Economía	6	1,9

Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, su representatividad no es proporcional al número total de estudiantes por programa. Solo corresponde al número de estudiantes que aceptaron elaborar los cuestionarios, y quienes se encontraban en los cursos que fueron seleccionados de manera aleatoria para este fin. Asimismo, la investigación logró contar con estudiantes de todos los semestres académicos; en mayor medida de segundo (16%), tercero (15,1%), cuarto (14,4%) y quinto (13,8%); y en menor medida de décimo (3,5%) y noveno (6,1). Es difícil encontrar estudiantes de todos los programas y semestres, en cada uno de los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que abre la unidad encargada semestre a semestre. Sin embargo, en los cursos seleccionados para participar en la presente investigación, se ha contado con esa fortuna, aunque no en igual proporción.

Los estudiantes de primero a quinto semestre, quienes aportaron la mayor

cantidad de participantes cursaban ingeniería aeronáutica (14,3% sobre el total de primero a quinto), ingeniería de sonido (11,5% sobre el total de primero a quinto) Licenciatura para la primera infancia (9,7% sobre el total de primero a quinto) y Psicología (8,8 de primero a quinto). Por otra parte, del total de estudiantes de décimo, séptimo, sexto y noveno (de menor a mayor) quienes han aportado menos estudiantes, el 15,6% son de Ingeniería mecatrónica, entre tanto Ingeniería multimedia y relaciones internacionales aportan cada uno 14,1%, por mencionar algunos programas de estos semestres.

La investigación logró convocar a estudiantes de 16 a 40 años de edad. La mayoría se ubican en el rango de 18 (17,6%) a 21 (12,2%) años. Otro segmento importante lo conformaron estudiantes de 17 (9,0), 22 (9,6) y 23 (5,1%) años. Sin embargo, no se contó con estudiantes de 33 y 37 años, y solo con uno de 35, 36, 39 y 40 años de edad respectivamente. Por ello, los principales resultados comparativos harán énfasis en la población que cuenta con mayor representatividad, esto es, en los estudiantes que se ubican en el rango de los 17 a los 25 años. Del total de este segmento la mayoría sigue siendo de Ingeniería Aeronáutica (15,2%), de sonido (11,9%) y Multimedia (8,5%), y en mayor medida de segundo (18,1%), tercero (13%), cuarto (15,6%) y quinto (13,3%) semestre.

**Tabla 17**

*Análisis descriptivo de la edad de los estudiantes participantes.*

Estadística descriptiva edad	
Media	21,3
Mediana	20,0
Moda	18,0

Rango	24,0
Mínimo	16,0
Máximo	40,0
Cuenta	312,0

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, según la Tabla 17, el promedio de edad de los participantes fue de 21,3 años, siendo la mayoría estudiantes de 18, con 55 participantes. Asimismo, la mediana ha sido de 20 años, edad que sin duda se ubica dentro del rango que recoge la mayor cantidad de participantes.

### Tabla 18

*Total de estudiantes participantes por estrato socioeconómico y su porcentaje.*

Estrato	Total	%
1	35	11,2
2	75	24,0
3	144	46,2
4	53	17,0
5	4	1,3
6	1	0,3
Máximo	144	
Mínimo	1	

Nota. Elaboración propia.

De igual forma, participaron estudiantes de todos los estratos socioeconómicos (ver Tabla 18), aunque las proporciones en este sentido realmente contrastan. Por ejemplo, solo el estrato 3 aportó el 46% del total de los participantes; pero los estratos 5 y 6 no alcanzan a recoger ni siquiera el 2%, y los estratos 1 y 2 aportaron el 35,2%. Por último, el estrato 4 contó con 53 representantes, o el 17% del total de participantes. Debido a que del estrato 6 solo participó un estudiante, y del estrato 5

solo 4, en la presente investigación se consideran como no representados los estudiantes de la universidad pertenecientes a estos estratos socioeconómicos.

En el estudio se contó con 146 mujeres y 166 hombres, de los cuales solo una se identificó con el género opuesto. De este modo, los hombres auto-identificados como tales aportaron el 52,9% y las mujeres el 47,1% de los participantes. La mayor parte de los hombres se ubicaron en los programas académicos de ingeniería Aeronáutica (17,5%), Multimedia (11,4%) y de Sonido (10,2%), y muy pocos eran de los programas de Economía (1,2%), licenciatura en educación (1,8%) y contaduría pública (1,8%). Así, mismo, la gran mayoría de los hombres cursaban segundo (19,3%), cuarto (18,7%) y octavo (13,3%) semestre, tenían de 17 a 22 años (68,7%) y eran los estratos 2, 3 y 4 (90,4%). Por su parte, la mayor cantidad de mujeres participantes eran de las carreras de Licenciatura para la primera infancia (15,1%), Psicología (15,1%), Relaciones internacionales (11%) e ingeniería de sonido (11%), de tercero (26%) y quinto (20,5%) semestre, de edades entre los 17 y los 21 años (64,4%) y de los estratos 2 (29%) y 3 (43,2%).

### **Tabla 19**

*Total de estudiantes participantes por orientación sexual y su porcentaje.*

Orientación sexual	Total	%
Bisexual (atracción erótica afectiva hacia personas del mismo género y del género opuesto)	28	9,0
Heterosexual (atracción erótica afectiva hacia personas del género opuesto)	278	89,1
Homosexual (Lesbiana o Gay) (atracción erótica afectiva hacia personas del mismo género)	6	1,9

Nota. Elaboración propia.



Ahora bien, de todos ellos, según la Tabla 19, casi el 11% hacían parte de la comunidad LGBTIQ y se reconocían, o bien, como bisexuales (9,0%), o bien, como homosexuales (1,9%). Este dato es de especial relevancia, ya que enfrenta un poco la percepción tradicional del sector heterosexual, que considera la existencia de una mayor cantidad de jóvenes de orientación homosexual. La mayoría de los participantes bisexuales se encontraban en los programas de ingeniería de sonido (17,9%), psicología (17,9%), Licenciatura en educación para la primera infancia (14,3%), Ciencias políticas (14,3%) e ingeniería multimedia (10,7%), eran de los semestre segundo (17,9%), tercero (17,9%) y quinto(21,4%), estaban en un rango de edad de 17 a 21 años (78,6%), eran de los estratos 2 (25%) y 3 (53,6%) y 8 se reconocían como hombres y 20 como mujeres, para un total de 28 sobre 312 participantes.

La comunidad homosexual, por su parte estaba mayormente conformada por solo 6 estudiantes, uno de filosofía, uno de teología, uno de Ingeniería aeronáutica, uno de Relaciones internacionales, uno de Ingeniería multimedia y uno de Ingeniería electrónica, de edades entre los 17 y los 34 años, de los estratos 1 (1), 3 (4), y 4 (1), 4 se reconocían como hombres y 2 como mujeres.

Por supuesto, la mayor parte de los estudiantes era procedente de la ciudad en la cual se llevó a cabo la investigación (65,7%). Otro porcentaje importante de participantes era de municipios cercanos a Bogotá (22,1%). Teniendo en cuenta que la universidad queda al extremo norte de la ciudad, para los jóvenes de municipios que se encuentran a menos de una hora u hora y media tales como Cota, Chía y

Cajicá, resulta una buena alternativa de acceso a educación superior. Sin embargo, los participantes provenientes de otros municipios representan una cantidad considerable, nada menos que el 12,2% de los participantes totales (312).

La gran mayoría de los participantes de Bogotá, eran de los programas de Ingeniería de sonido (13,2%), Ingeniería aeronáutica (13,2%), Psicología (10,2%) y Relaciones internacionales (10,2%), de los semestres 2 (13,7%), 3 (13,2%), 4 (15,1%) y 5 (18%), de edades entre los 18 y los 22 años (70,7%), de los estratos 2 (22%), 3 (48,8%) y 4 (19%), 105 eran hombres y 100 mujeres de nacimiento, 20 bisexuales, 182 heterosexuales y 3 homosexuales, para un total de 205 participantes provenientes de Bogotá. Por su parte los participantes de municipios cercanos a Bogotá eran en mayor número de los programas de ciencias políticas (15), Licenciatura en educación para la primera infancia (9) e Ingeniería aeronáutica (8), de los semestres 1 (13), 2 (13) y 3 (19), de 17 (9), 18 (14), 21 (8), y 23 (8) años, de estratos 1 (16), 2 (25) y 3 (22), 35 se reconocía a sí mismos como hombres y 34 como mujeres, 6 eran bisexuales, 61 heterosexuales y 2 homosexuales, para un total de 69 sobre 312 participantes.

## Tabla 20

*Total de estudiantes participantes por ocupación y su porcentaje.*

Ocupación	Total	%
Solo estudiante	157	50,3
Trabajo formal privado	59	18,9
Labores del hogar	37	11,9
Trabajo informal	54	17,3
Trabajo formal con el gobierno	5	1,6

Nota. Elaboración propia.

La mitad del total de los participantes se dedicaba solo a estudiar (50,3%), 88 de ellos eran hombres y 69 mujeres (ver Tabla 20). Por otra parte, poco más de un tercio del total de los participantes acompañaban sus actividades académicas con un trabajo formal privado (18,9%), 32 hombres y 27 mujeres, o bien, con uno informal (17,3%), siendo 32 hombres y 22 mujeres. Y quienes, además, debían atender sus hogares de manera activa se ubicaban en un tercer lugar, siendo 24 de ellos mujeres de estratos 1, 2 y 3 en su mayoría y 13 hombres de estratos 2 y 3. Por último, solo 5 de los participantes trabajan con el gobierno, 4 de ellos eran mujeres de estratos 1,2 y 3.

### **Tabla 21**

*Total de estudiantes participantes por estado civil y su porcentaje.*

Estado civil	Total	%
Soltero/soltera	233	74,7
Noviazgo (periodo inferior a 1 año de relación)	25	8,0
En Relación (más de 1 año de noviazgo)	30	9,6
Separado/separada	3	1,0
Comprometido/comprometida	3	1,0
Unión libre o unión de hecho	12	3,8
Casado/Casada	5	1,6
Viudo/viuda	1	0,3

Nota. Elaboración propia.

Según la Tabla 21, 233 (74,7%) de los 312 participantes, eran solteros. De aquellos poco menos de la mitad (125) solo estudiaban y 84 además trabajaban. Por otra parte, el 9,6% de los estudiantes participantes se encontraban en una relación y el 8,0% en un noviazgo de menos de un año (ver Tabla 26). Es de gran relevancia

estadística constatar que del total de participantes que se encontraban en unión libre o unión de derecho (12), todos eran mujeres heterosexuales y la mitad de ellas cursaban apenas tercer semestre.

#### **4.2. Resultados del análisis descriptivo de los datos relacionados con la variable independiente: niveles de asertividad y tipos de comportamiento social.**

El análisis descriptivo ha permitido el cumplimiento de los dos primeros objetivos de la investigación. Se han identificado, por una parte, los niveles de asertividad y los estilos de comportamiento social; por otra, los niveles de participación ciudadana de la muestra de 312 estudiantes

Para comenzar, se llevó a cabo el análisis descriptivo del total de los datos de las dos sub-variables que componen la variable *asertividad*: la auto-asertividad y la hetero-asertividad. Los autores creadores del instrumento ADCAs1 (García y Magaz, 2011), no recomiendan este ejercicio, dado que alguien puede obtener un buen puntaje sumando las dos y, sin embargo, esto no es indicativo de buenos niveles generales de asertividad. Por ejemplo, 95 percentiles en auto-asertividad sumado a uno de 35 o menos en hetero-asertividad, pueden dar un resultado aún aceptable en la suma total y presionar la conclusión errónea de que en general esta persona presenta aceptables niveles de asertividad, con el agravante de que jamás se sabrá a quién respeta más: a sí mismo o a los demás.

**Tabla 22**

*Estadística descriptiva del total de la variable asertividad.*

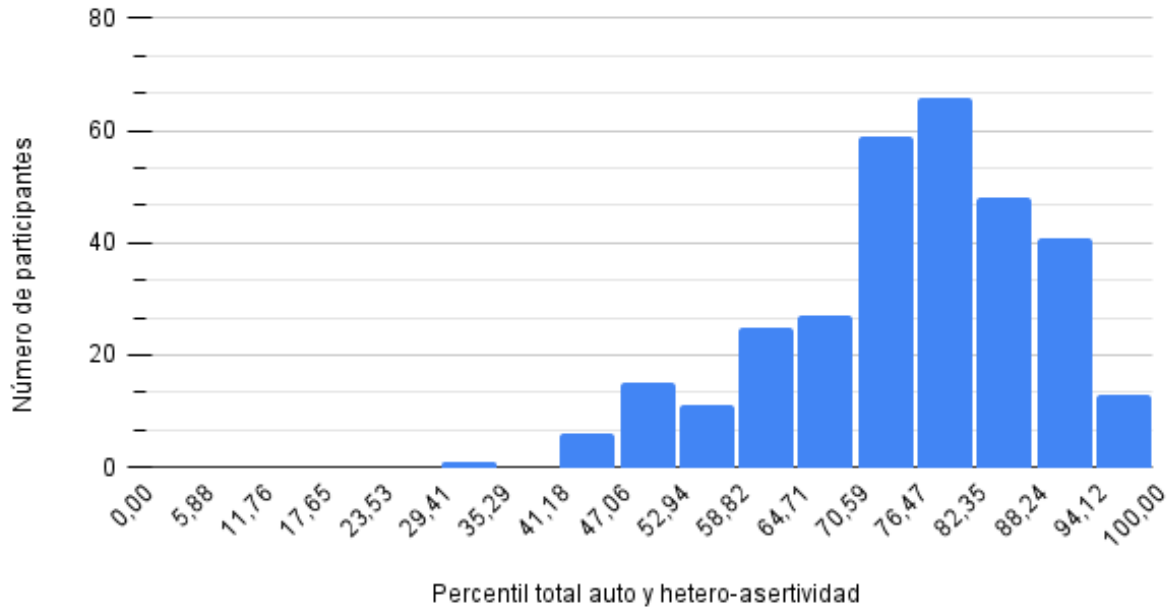
Análisis descriptivo variable asertividad total	
Media	76
Error típico	1
Mediana	78
Moda	83
Desviación estándar	13
Varianza de la muestra	157
Curtosis	0
Coefficiente de asimetría	-1
Rango	67
Mínimo	32
Máximo	99
Suma	23711
Cuenta	312

Nota. Tabla automática de la función “Análisis de datos”, de Excel.

Sin embargo, los resultados obtenidos en cada una de las sub-variables son muy semejantes. por ejemplo, en auto-asertividad la media fue de 75,6, la mediana de 78,8 y la moda fue de 81,3; entre tanto en hetero-asertividad la media fue de 76,5, la mediana de 78,3 y la moda fue 81,7. Por ello, en esta investigación se considera que es posible un análisis global de la variable asertividad, en tanto se comparen los resultados obtenidos en cada estilo de comportamiento social. Como se observa en la Tabla 30, para el total de la variable asertividad, los percentiles alcanzados al menos por el 50% de los participantes fueron 78, lo cual significa que la mediana estuvo muy cerca del promedio, que fue de 76 percentiles, siendo 83 los más repetidos.

**Figura 13**

*Distribución de participantes según percentiles alcanzados en pruebas de asertividad.*



Nota. Histograma generado a través de hoja de cálculo de Google.

Por ello, el nivel general de la muestra de estudiantes en la variable asertividad fue, sin duda, *alto*, pues se ubicó dentro del rango 75-89 sobre 100 (Ver Figura 13). Con respecto a las medidas de variabilidad, la desviación estándar, que indica la dispersión de los percentiles en relación al promedio (76) (Hernández-Sampieri, et al., 2014) fue de 13; el rango, o la diferencia entre el máximo (99) y mínimo (32) percentil, fue de 67. Es de resaltar que ningún participante se ubicó en un nivel muy bajo u obtuvo menos de 30 percentiles.

#### **4.2.1. Resultados de análisis descriptivo por sub-variable en asertividad.**

Disgregando un poco más los resultados por nivel, número de participantes en cada uno y porcentaje sobre la muestra se encontró que, de los 312 participantes, 279

alcanzaron percentiles por encima de 60 y solo 33 estuvieron por debajo de ellos. Sin embargo, en el ajuste hecho a estos valores al momento de comparar las sub-variables (auto y hetero-asertividad), para el análisis de los niveles de comportamiento social, efectivamente aparecieron 25 menos por encima de 60 percentiles, para un total de 225 o el 81,4% de los participantes, distribuidos de la siguiente manera: 62 con asertividad superior, 163 con asertividad alta y 29 con asertividad aceptable (ver Tabla 23). El promedio de este segmento fue de 80,5 percentiles, lo cual les ubicó en un nivel definitivamente alto en asertividad.

**Tabla 23**

*Número y porcentaje de participantes por nivel de comportamiento social, en el análisis descriptivo de la variable asertividad total.*

Estilo de comportamiento	Total	%
Asertivo superior	62	19,9
Asertivo alto	163	52,2
Asertivo aceptable	29	9,3
Pasivo-agresivo	24	7,7
Agresivo	15	4,8
Pasivo	19	6,1
<b>Total</b>	<b>312</b>	<b>100</b>

Nota. Elaboración propia.

Los segmentos de la población que contaron con una importante representatividad dentro de la muestra seleccionada para el presente estudio y que demostraron un gran porcentaje de estudiantes asertivos, fueron los constituidos por participantes de Ingeniería aeronáutica (92,7%), psicología (92,9%), de segundo (94%) y cuarto (84,4%) semestre, de 19 (82,5%) y 22 (83,3%) años, de estrato 1

(88,6%) y 3 (81,3%), hombres (85,5%), heterosexuales (82%), de municipios cercanos a Bogotá (85,5%), que trabajaban de manera informal (85,2%) o formal privada (84,7%) y mantenían una relación amorosa mayor a un año (83,3%).

Según advierten los ítems con mayor puntuación en este segmento, los participantes asertivos no buscan excusas que justifiquen sus errores o su ignorancia en torno a un tema que no manejen; no tienen dificultad en aceptar críticas justas; no les molesta que otros se den cuenta cuando están enfadados; no tienen problema en cambiar de opinión si advierten su equivocación; y no temen exponer ni defender su punto de vista ante un público opositor. Por otra parte, reconocen el derecho de los demás a preguntar, a no saberlo todo, a solicitar cosas de manera educada, a expresar sus emociones de manera efusiva, a pensar diferente, hacer las cosas a su manera y a expresar inconformidad. Son más los aspectos positivos por los cuales se distinguen los participantes asertivos, quienes conforman la mayor parte de la muestra.

Por otro lado, 58 participantes, o el 18,6 % del total de la muestra, obtuvieron menos de 60 percentiles en una u otra sub-variable, lo cual determinó su estilo de comportamiento así: 24 pasivo-agresivos, 15 Agresivos y 19 Pasivos. Los segmentos con mayor representatividad y mayor cantidad de participantes clasificados de esta manera debido a su baja puntuación, fueron los de Ingeniería multimedia (36%), Ingeniería de sonido (27,3%), Relaciones internacionales (26,9%), de primero (28,1%) y quinto (25,6%) semestre académico, de 21 (31,4%) y 17 (25%) años, de estratos 2 (21,3%) y 4 (20,8%), mujeres (23,3% contra el 14,5 de los hombres), bisexuales



(28,6%), de la ciudad de Bogotá (20%), que solo estudiaban (21,7) y mantenían un noviazgo de menos de un año (24,0%).

Según los ítems con menor puntuación en este segmento, entre las situaciones más difíciles de manejar de forma asertiva para estos participantes con baja asertividad están aquellas en las cuales no salen las cosas según lo planeado. Al parecen necesitan tener absoluto control de todo: Se enfadan consigo mismos si no logran los objetivos o aprendizajes deseados, si olvidan algo que no debían olvidar; no saben reaccionar sin ansiedad ante elogios o críticas accidentales que hagan los demás. También tienen serias dificultades para expresar o dar a conocer sus emociones y necesidades y les importa demasiado lo que piensan los otros de sus acciones. Además de ello, son poco tolerantes con quienes dan prioridad a temas distintos, manejan otros ritmos de trabajo o llevan a cabo sus actividades de otra manera. Se enfadan cuando que no les entienden, cuando otro no acepta sus críticas y se equivoca.

#### **4.2.2. Resultados de análisis descriptivo en asertividad total.**

A continuación, se recupera aproximadamente el 40% de los ítems de auto-asertividad y hetero-asertividad con mayor y menor puntuación. De esta manera, se describen aquellas situaciones que los participantes en general pueden afrontar de forma asertiva, y aquellas otras donde se comportan de forma pasiva, agresiva o pasivo-agresiva. Como se observa en la Tabla 24, los participantes en promedio no buscan excusas que puedan justificar ante los demás sus equivocaciones y su ignorancia en temas concretos; tampoco tienen mucho problema con aceptar críticas,

con cambiar de opinión cuando es justo o necesario hacerlo, ni con exponerla o defenderla. Por otra parte, comprenden el legítimo derecho que tienen los demás a preguntar, a no saberlo todo, a pedir apoyo, a expresar y dar a conocer sus emociones incluso de manera efusiva, a cambiar de opinión, a hacer las cosas a su manera y a decir “no” a peticiones cuando así lo consideren.

**Tabla 24**

*Ítems con mayor puntuación obtenida por los participantes en la prueba de asertividad.*

<b>Sub-variable</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Perce ntiles</b>
Auto-asertividad	Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.	85,0
Auto-asertividad	Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.	83,8
Auto-asertividad	Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas	82,5
Auto-asertividad	Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.	82,1
Auto-asertividad	Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta.	81,7
Auto-asertividad	Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.	81,0
Auto-asertividad	Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.	80,7
Auto-asertividad	Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme.	78,8
Hetero-asertividad	Me molesta que me hagan preguntas	91,6
Hetero-asertividad	Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.	87,4
Hetero-asertividad	Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.	83,7
Hetero-asertividad	Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas, etc.	83,2
Hetero-asertividad	Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.	79,6
Hetero-asertividad	Me irrita mucho que me lleven la contraria.	79,1
Hetero-asertividad	Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.	77,3

Hetero-asertividad	Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable que le pida de buenas maneras.	76,8
--------------------	---	------

Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, revisando los ítems que tuvieron menor puntuación (ver Tabla 25), se observa que los participantes menos asertivos tienden a enfadarse consigo mismos cuando no logran realizar las actividades o alcanzar los objetivos de aprendizaje según lo planeado, u olvidan algo que no debían olvidar. Tampoco saben actuar sin ansiedad cuando son objeto de elogios o deben hacer una petición o pregunta. Es de resaltar, además, que tienen dificultad para negarse a peticiones que no quieren atender, lo cual debe ser objeto de especial preocupación, pues les hace altamente vulnerables ante abusadores y personas de comportamiento agresivo.

## Tabla 25

*Ítems con menor puntuación obtenida por los participantes en la prueba de asertividad.*

Sub-variable	Enunciado	Perce ntiles
Auto-asertividad	Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente	63,7
Auto-asertividad	Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a.	65,1
Auto-asertividad	Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando.	65,5
Auto-asertividad	Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.	69,4
Auto-asertividad	Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta	71,6
Auto-asertividad	Me cuesta decir que NO cuando me piden algo que yo no deseo hacer.	72,5
Auto-asertividad	Me cuesta pedir favores.	73,0
Auto-asertividad	Me cuesta hacer preguntas.	73,4
Hetero-asertividad	Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que se merecen.	62,9

Hetero-asertividad	Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible	67,9
Hetero-asertividad	Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.	68,8
Hetero-asertividad	Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.	69,7
Hetero-asertividad	Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.	70,1
Hetero-asertividad	Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.	74,6
Hetero-asertividad	Me disgusta que me critiquen	75,1

Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, con respecto a la variable *hetero-asertividad*, se observa que los participantes con bajas puntuaciones o apenas aceptables, tienen dificultad para permitir una crítica que alguien les quiera hacer, para comprender que los demás tienen derecho a tener sus prioridades, a comportarse de otra forma y a equivocarse, o a permitir o no permitir una crítica.

#### **4.2.3. Conclusiones del análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los participantes en la prueba de asertividad.**

Para concluir con el análisis descriptivo de la variable asertividad, se pueden recordar los principales resultados obtenidos por los participantes. En auto-asertividad tuvieron una media de 75,6; las situaciones que mejor manejaron relacionadas con esta sub-variable fueron aquellas en las que debían aceptar un error cometido o su falta de conocimiento sobre un tema o problema en cuestión; y las que peor manejaron fueron aquellas donde no obtenían los resultados esperados o debían manejar situaciones no planeadas.

En hetero-asertividad, tuvieron una media de 76,5; las situaciones que mejor manejaron relacionadas con esta sub-variable fueron aquellas en las cuales debían atender solicitudes o preguntas; y las que peor manejaron fueron aquellas donde debían aceptar que los demás tienen derecho a equivocarse, a tener sus propias prioridades y variado nivel de competitividad. De este modo, el promedio general de los participantes en la variable independiente fue de 76, lo cual significa un nivel, sin duda, *alto* en asertividad.

Por último, recuérdese que el 81,4% de los participantes se han ubicado dentro de un estilo de comportamiento asertivo, y solo el 18,4 parecen ser agresivo, pasivos o pasivo-agresivos. Siendo las mujeres quienes más han obtenido bajas puntuaciones: 23,8% sobre el total de las mujeres participantes, contra el 13,9% de los hombres sobre el total de participantes de este género.

#### **4.3. Resultados del análisis descriptivo de los datos relacionados con la variable dependiente: Participación**

Según lo descrito en el capítulo anterior de este documento, la variable dependiente es *participación*. Para su medición entre los participantes de la muestra, se ha aplicado el *Participatory Behaviors Scale* (Talò, & Mannarini, 2014), que propone cuatro dimensiones: Activismo, participación cívica, desvinculación y participación política formal. Esto significa que un ciudadano íntegro no solo es aquel que se acerca a las urnas a votar en época de elecciones; se espera de él que sepa protestar, proponer y expresar su opinión sobre temas de interés público, de manera formal e informal, individual y colectiva en cualquier momento. Y no solo expresarse,

también llevar a cabo acciones que alteren positivamente o den dinamismo a su propia vida, a su comunidad y su país. De hecho, según los creadores de la escala, el no acercamiento a temas y actividades relacionadas con política o de la vida comunitaria, puede ser tomado como una postura de resistencia crítica al sistema político o económico, y no solo como síntoma de una actitud indiferente. Por ello, pueden ser puntuadas como positivas situaciones tales como considerar la política poco útil o evitar hablar de ella.

**Tabla 26**

*Estadística descriptiva del total de la variable participación.*

Análisis descriptivo participación total	
Media	36,7
Error típico	0,6
Mediana	35,0
Moda	35,0
Desviación estándar	11,1
Varianza de la muestra	124,0
Curtosis	6,9
Coefficiente de asimetría	1,9
Rango	80,0
Mínimo	20,0
Máximo	100,0
Suma	11450,0
Cuenta	312,0

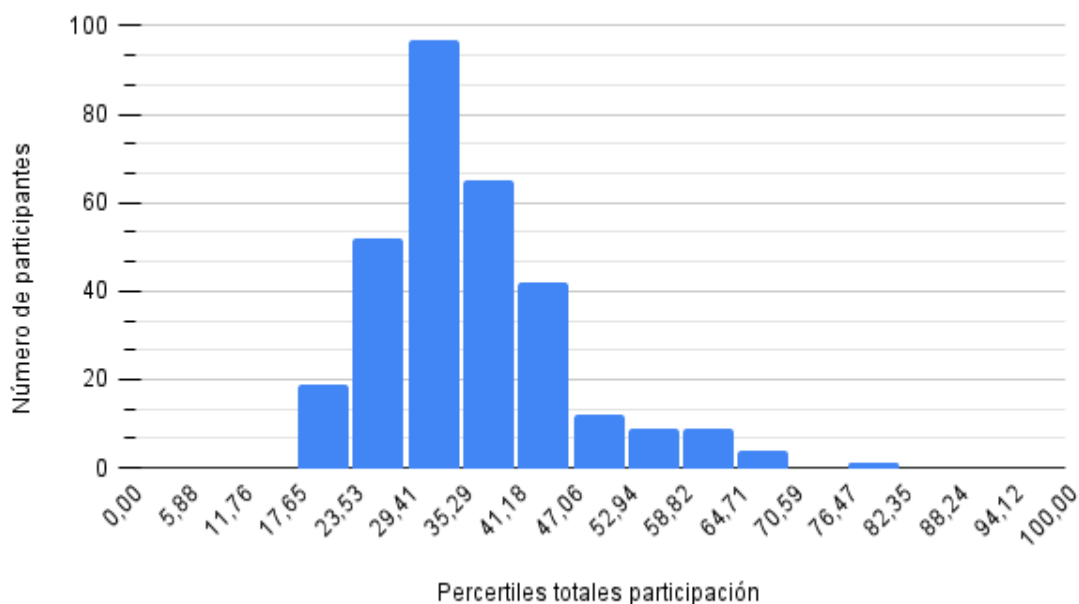
Nota. Tabla automática de la función “Análisis de datos”, de Excel.

En ninguna de las dimensiones los participantes alcanzaron un promedio aceptable: en *activismo* 35 percentiles, en *participación cívica* 40,5, en *desvinculación* 45 y en *participación política formal* 26,2. Según la Tabla 26, la media percentil de los puntajes alcanzados en el total de la prueba de participación ciudadana ha sido de

36,7, con una mediana y una moda de 35. Con respecto a las medidas de variabilidad, la desviación estándar, que indica la dispersión de los percentiles en relación al promedio (76) (Hernández-Sampieri, et. al., 2014) fue de 11,1; el rango, o la diferencia entre el máximo (100) y mínimo (20) percentil, fue de 67. Ahora bien, teniendo en cuenta que se considera un puntaje bajo si se encuentra por debajo de 60 percentiles, y muy bajo por debajo de 30, en el total de la prueba y en cada una de sus dimensiones el puntaje promedio fue bajo. Más exactamente, solo 16 de 312 participantes (o el 5,1%) obtuvieron por lo menos 60 percentiles (ver Figura 14).

**Figura 14**

*Distribución de participantes según percentiles alcanzados en prueba de participación.*



Nota. Histograma generado a través de hoja de cálculo de Google.

A pesar de la baja puntuación, hay aspectos propios del ser ciudadano y de la participación política que los estudiantes de la muestra parecen manejar un poco

mejor que otros (ver Tabla 27). Por ejemplo, los participantes parecen tener cierta disposición a discutir, con amigos o a través de las redes, sobre política y problemas sociales, o bien, a atender a los distintos medios de comunicación cuando se proponen estos temas. Asimismo, buena parte de ellos están dispuestos a firmar peticiones, participar en huelgas, protestas y manifestaciones públicas de inconformidad colectiva. No obstante, muy pocos de ellos están dispuestos a vincularse, o están vinculados de hecho, de manera formal a organizaciones sociales, a movimientos o partidos políticos. Su relación con las cuestiones políticas es tan débil, que ni siquiera se puede decir que son decididamente antipolíticos o apolíticos. Si bien, evitan hablar de política y atender a los medios de comunicación cuando se discuten temas relacionados, consideran poco interesante la política, son indiferentes o definitivamente no les importa el tema, pero nada con demasiada fuerza, pues en ninguna dimensión obtuvieron en promedio mayor a 45 percentiles.

### **Tabla 27**

*Ítems con mayor puntuación por cada dimensión del Participatory Behaviors Scale, organizados de mayor a menor.*

Dimensión	Enunciado	Perce ntils
Participación cívica	Discuto sobre política o problemáticas sociales con amigos y/o en internet.	51,7
Desvinculación	Evito hablar de política.	49,9
Desvinculación	Evito ver en la televisión, escuchar en la radio o leer en periódicos temas relacionados con asuntos políticos.	46,3
Participación cívica	Compro el periódico, enciendo la televisión o la radio cuando se habla sobre asuntos políticos o problemáticas sociales.	41,7
Activismo	Firmo peticiones (para revocatorias de mandato, proyectos de ley, la conformación de movimientos políticos, etc.)	41,2
Activismo	Participo en huelgas, protestas o manifestaciones públicas.	40,6
Participación política formal	Fermo parte de un partido, un sindicato u organización política.	27,1



Participación política formal	Me lanzo como como candidato para un cargo político.	26,5
-------------------------------	--	------

Nota. Elaboración propia.

La mayoría de aquellos 16 participantes que obtuvieron al menos un puntaje aceptable en participación (igual o por encima de 60 percentiles) y un promedio general de 69,2 percentiles, pertenecían a los programas de Ciencias políticas (5), Administración de empresas (3) e Ingeniería aeronáutica (3); eran de quinto (3), tercero (2), segundo (2), séptimo (2) y noveno (2) semestre; de 21 (4) y 19 (3) años; de estratos 2 (7) y 3 (5); eran hombres (13) y heterosexuales (14) en su gran mayoría; de Bogotá (10); se dedicaban principalmente a estudiar (8) o al trabajo informal (6); y eran solteros (14).

Por otra parte, el promedio de los participantes con un nivel *muy bajo* de participación (por debajo de 30 percentiles), fue de 25,1 y en su mayor parte se distribuyeron de la siguiente manera: el 47% de los estudiantes de administración de empresas, el 35,3% de los de Ingeniería mecatrónica y 29,4% de los de Ingeniería de sistemas; el 36,8% de los estudiantes de noveno semestre, el 36,2 de los de tercero y el 30,8% de los de séptimo; el 35,1% de los estudiantes de veinte años, el 28% de los de 17 años y el 22,5 de los de diecinueve; de todos los estratos que contaron con representatividad suficiente (1 al 4); el 26,7 de las estudiantes mujeres y el 19,3 del total de los hombre; el 32,2% de los estudiantes que además trabajaban de manera formal y el 24,3% de los que debían también realizar labores del hogar; el 33,3% de los estudiantes separados, el 33,3% de los comprometidos y el 32% de los que se encontraban en un noviazgo menor a un año.

#### **4.3.1. Conclusiones del análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los participantes en la prueba de participación.**

En conclusión, la muestra en general ha obtenido un puntaje de 36,7 sobre 100, lo cual significa que se ubica en un nivel bajo de participación. La dimensión *desvinculación* fue la de mejor promedio (45 percentiles), y la de menor fue *participación política formal* con 26,2 de promedio. Los pocos participantes que, en términos generales, superaron la prueba de participación, fueron hombres (13, contra 3 mujeres). El 98% de las mujeres se ubicaron en un nivel bajo y muy bajo, contra el 92,1 de los hombres. No se encontró una diferencia significativa entre los distintos estratos socioeconómicos, las edades o los semestres de los participantes.

Los 4 ítems destinados a evaluar la dimensión de *desvinculación* se encuentran entre las 7/18 con mayor puntuación en general. Recuérdense:

- a. Evito hablar de política (49,9 percentiles)
- b. Evito ver en la televisión, escuchar en la radio o leer en periódicos temas relacionados con asuntos políticos (46,3 percentiles).
- c. Soy indiferente a la política (42,9 percentiles).
- d. Considero la política poco interesante y poco útil (41,1 percentiles).

Esto podría marcar el estilo de comportamiento político de los participantes. Teniendo en cuenta que los dos ítems con mayor puntuación de esta dimensión, dan cuenta de una postura activa de los participantes ante los temas políticos, y no pasiva o indiferente, puede considerarse que al menos una parte importante y mayoritaria de

ellos es ligeramente más antipolítica que apolítica.

#### 4.4. Análisis estadístico inferencial

A través del análisis inferencial, no solo se verificó la posible correlación (positiva, negativa) entre las variables propuestas, asertividad y participación, y su grado (nulo, débil, moderado, fuerte). Este análisis permitió verificar la posibilidad de hacer válidos los resultados obtenidos con la muestra, también para toda la población objeto de estudio, en este caso, para los 1490 estudiantes de pregrado que matricularon cursos electivos en ciencias sociales y humanas, de la unidad académica encargada de ello en la universidad, en el segundo semestre de año 2021. Para todo ello, era necesario, en primer lugar, seleccionar la prueba estadística más adecuada, y esto dependía de si el análisis era paramétrico o no paramétrico. A fin de saberlo, se debía recuperar el tipo de hipótesis, el nivel de medición de las variables, el supuesto de población y el tipo de distribución de las variables.

#### Tabla 28

*Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Asertividad Total	0,081	312	0,00	0,964	312	0,00
Participación Total	0,135	312	0,00	0,868	312	0,00

Nota: Tabla obtenida con el programa SPSS.

Como ya se indicó, el tipo de hipótesis manejado fue correlacional y el nivel de

medición de las variables fue por intervalos. Era necesario confirmar el supuesto de la población y si los datos muestrales de las variables provenían en una población con distribución normal. Para ello, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov a cada una de las variables, por cuanto se trataba de más de 50 datos, a través del software SPSS (ver Tabla 28). El criterio de decisión fue el siguiente: si el valor-p era menor que el nivel de significancia o alfa (0,05) se rechazaba la hipótesis nula, según la cual los datos de la muestra provenían de una población con distribución normal, y se aceptaba la alternativa. El programa arrojó un valor-p para las dos variables de 0,00. Como se observa, el valor-p en los dos casos era menor que alfa, por ello, la hipótesis nula que propuso la prueba, según la cual los datos muestrales seguían una distribución normal, ha sido rechazada, afirmándose la hipótesis contraria alternativa: los datos de la muestra de las dos variables provenían de una población con distribución no normal.

**Tabla 29**

*Coefficiente de correlación de Spearman.*

		Asertividad Total	Participación Total
Rho de Spearman	Asertividad Total	Coefficiente de correlación	1
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	312
	Participación Total	Coefficiente de correlación	-,231**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	312

Nota. Tabla obtenida con el programa SPSS.

Conforme a estos resultados, el coeficiente de correlación más indicado para un análisis no paramétrico era el de Spearman, cuyos resultados, al igual que el coeficiente de Pearson, también pueden ir de -1,00 (correlación negativa perfecta), pasando por 0,00 (No existencia de correlación) hasta a 1,00 (correlación positiva perfecta). Todos los programas utilizados para el cálculo de dicho coeficiente coincidieron en el mismo valor para las variables asertividad y participación ciudadana, tomando los resultados obtenidos por los participantes en esta investigación. El valor arrojado por el coeficiente de correlación rho de Spearman fue de -0,231, con un nivel de significancia menor que 0,01 (bilateral), lo cual indicó que el dato de correlación era *muy significativo*, pero, sobre todo, que se trataba de una correlación *negativa y muy débil*. Dicho de otra manera, se puede decir con un 99% de confianza que hay una correlación negativa muy débil entre las variables asertividad y participación.

**Tabla 30**

*Coefficiente de correlación de Spearman y valor-p o nivel de significancia entre dimensiones y subvariables de asertividad y participación.*

		Auto	Hetero	<b>Asertiv Total</b>	Activismo	Partici cívica	Desvincula	P. P. formal	<b>Partici Total</b>
Aserti Total	Coefficiente correlación	,936**	,882**	1,000	-0,101	-0,076	-,170**	-,204**	-,231**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000		0,074	0,181	0,003	0,000	0,000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312
Particip Total	Coefficiente correlación	-,211**	-,239**	-,231**	,721**	,649**	,447**	,521**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

N	312	312	312	312	312	312	312	312
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Nota. Tabla elaborada a partir de los datos obtenidos con el programa SPSS.

Entre otros resultados obtenidos, se observa que todas las dimensiones de la variable *participación* (activismo, participación cívica, desvinculación y participación política formal) sostuvieron un nivel de correlación bajo y negativo con la variable *asertividad total* (-0,101; -0,076; -0,170; -0,204), con un nivel de significancia mayor a 0,05 en activismo y participación cívica, lo que indica mayores probabilidades de error al trasladar esta correlación a la población objeto de estudio (ver Tabla 30). Contrario a ello, se observan niveles de significancia incluso menores a 0,01 en las dimensiones desvinculación y participación política formal con respecto a la misma variable, *asertividad total*, lo cual es indicador de que hay un 99% de confianza en decir que existe una correlación negativa muy baja entre *asertividad total* y desvinculación y participación política formal.

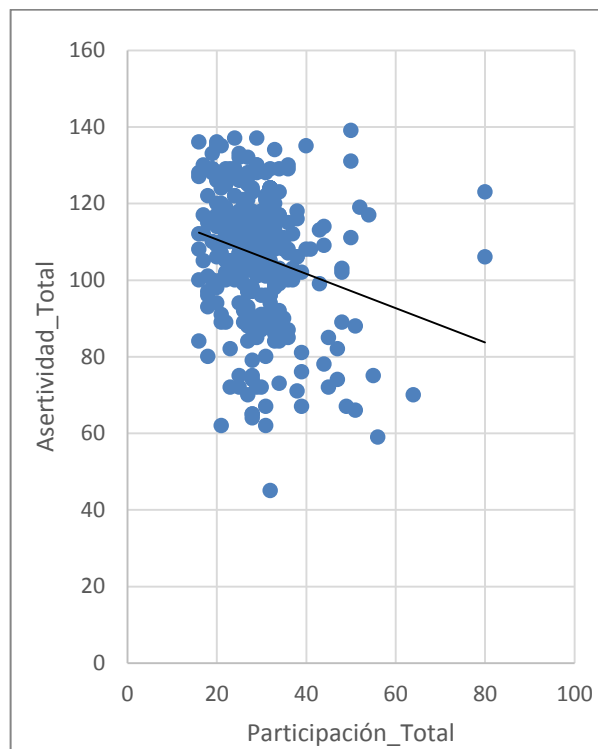
De igual manera, las sub-variables *auto* y *hetero-asertividad* también sostuvieron niveles de correlación bajos y negativos (-0,211; -0,239) con la variable *participación total*, con niveles de significancia realmente importantes, por debajo de 0,01, para un nivel de confianza del 99%. Contrario a ello, se observan niveles de correlación positivos, moderados y fuertes, entre las dimensiones de participación entre sí, y entre las sub-variables de asertividad.

Para una mejor comprensión de estos resultados, se puede apelar al diagrama de dispersión que acompaña las tablas automáticas. Como se observa en la Figura 15, la mayor parte de los datos se concentró en la franja 80-120 del eje X

correspondiente a la variable asertividad, y en la franja 15-40 del eje Y de la variable participación. Esta concentración puede indicar un punto de encuentro negativo o inverso entre las dos variables, sin embargo, el diámetro modesto de la línea de tendencia y el grado de dispersión de los datos más distantes señalan: (1) que a menor participación mayor asertividad, que menor asertividad mayor participación y que, en ningún caso, el nivel de participación sería mayor al de asertividad. En otras palabras, a la mayoría de los participantes les resta mejorar en participación y no parece conveniente insistir mucho más en la enseñanza de los derechos asertivos que proponen García y Magaz (2011).

### Figura 15

*Diagrama de dispersión coeficiente de correlación de Spearman.*



Nota. Figura obtenida con el programa SPSS.

Del mismo modo, se han utilizado distintos programas para realizar los mismos cálculos. Con la extensión RKWard se ha confirmado la prueba de hipótesis; a través de ésta se quiso saber si la hipótesis poblacional era congruente con los datos obtenidos en la muestra. El criterio de decisión fue el siguiente: si alfa era menor a 0,05, y el valor-p era menor o igual a alfa, se aceptaba la hipótesis nula confirmada por el coeficiente de Spearman, según la cual no habría una relación o asociación positiva fuerte entre las variables. El resultado fue un valor-p de 0,000, muy inferior al criterio señalado (5%), con lo cual se aceptó la hipótesis nula. Es más, el resultado indicó que existe un 99% de confianza en los resultados y solo 1% de probabilidad de error, dado que el nivel de significancia estuvo por debajo de 0,01.

De esa manera, en análisis estadístico inferencial ha otorgado confianza a los resultados preliminares obtenidos a través del análisis descriptivo. Además de ello, los niveles de significancia de las hipótesis confirmadas han estado por debajo incluso de 0,01, para un nivel de confianza de al menos el 99% tanto en pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, como en el coeficiente de correlación de Spearman y en la prueba de hipótesis. Los resultados señalan que los datos muestrales de las variables no tienen una distribución normal. Por su parte, la prueba de Spearman confirma una correlación muy baja e inversa de las variables asertividad y participación, que niega la hipótesis defendida en esta investigación ( $H_1$ ), según la cual existiría una correlación directamente proporcional y fuerte entre asertividad y participación. Sin embargo, se ha logrado el tercer y último objetivos específico, que consistía en calcular la correlación de estas dos variables, para finalmente atender al objetivo general y si existe o no correlación entre ellas.



## **CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En el presenta capítulo se sintetizan los principales resultados de la investigación en relación con los objetivos propuestos, poniéndoles en diálogo con los hallazgos obtenidos por investigaciones similares. Luego de ello, es descrita su aplicabilidad en el ámbito educativo, como una manera de evaluar la metodología y los resultados que se obtienen en los programas y demás oportunidades de formación ciudadana y desarrollo de habilidades socioemocionales que ofrece la universidad. En este mismo ámbito, los resultados también permiten el reconocimiento de las distintas formas de relacionamiento interpersonal que se establecen en el salón de clase y en la institución. Incluso, pueden advertir sobre posibles casos de violencia escolar y abuso, y ofrecer algunas explicaciones a los casos de bajo rendimiento académico, pues señala el grado de vulnerabilidad comportamental de cada estudiante.

En el capítulo también se reconocen las fortalezas y debilidades internas del proyecto de investigación, pero también las oportunidades y amenazas externas. En este sentido son señalados los límites del instrumento ADCAs 1, que mide los niveles de asertividad haciendo énfasis en valores y creencias y no tanto en habilidades. Sin embargo, su base conceptual y los resultados que arroja permiten afirmar su incumbencia para la afirmación de los derechos individuales, pero también para constatar que una cosa es comprender la importancia de los valores democráticos y los derechos individuales, y otra es la intención de participar en asuntos públicos a través de los mecanismos convencionales.

En cuanto a las oportunidades, las protestas juveniles y las elecciones para la conformación de los consejos juveniles en 2021, permitieron considerar con más

seriedad las afirmaciones de algunos teóricos, quienes vienen observando cambios importantes en la cultura política de los jóvenes. El uso de las redes sociales, la vehemencia con la cual manifiestan su inconformidad y el poco interés por participar en política a través de los mecanismos tradicionales de participación, tales como el voto popular, advierten un mayor arraigamiento de los derechos individuales y un debilitamiento del sentimiento de compromiso, lealtad y respeto a las élites políticas. Por otra parte, se señalan las medidas de confinamiento decretadas por el gobierno nacional, a causa de la pandemia del COVID-19, como una circunstancia no esperada que significo alguna amenaza para la aplicación adecuada de los instrumentos.

Luego de ello, se señalan los aportes hechos de este modo a la academia, la ciencia y el conocimiento. Por ejemplo, se analizan sus aportes a los estudios sobre cultura política y formación ciudadana, pero también a los estudios sobre asertividad y habilidades socioemocionales. Con esta investigación se afirma el comportamiento asertivo como merecedor de volver a ser estudiado y enseñado de forma separada, en tanto es más conveniente para un sistema democrática que los comportamientos pasivos, agresivos o pasivo-agresivos.

Por último, se promueven investigaciones dirigidas a la elaboración de instrumentos de medición de la asertividad, entendida como nivel de asimilación de los derechos individuales, pero también en tanto capacidad para atender de manera adecuada situaciones que generan ansiedad, inconformidad o de conflicto interpersonal. Otra línea de investigación propuesta es la recuperación y análisis de nuevas formas de expresión y participación política y ciudadana, a fin de medir su

fuerza de cambio y transformación, pero también la manera como en verdad benefician o perjudican el medio ambiente y los sistemas económicos, políticos y sociales.

## **5.1. Discusión**

### **5.1.1. Hallazgos por objetivo, pregunta de investigación y verificación de las hipótesis.**

En la presente investigación se ha atendido al problema de la baja y aceptable participación de los estudiantes de pregrado de una universidad de Bogotá en las aulas de clase y en los escenarios extracurriculares deliberativos. Algunas actividades en aula encaminadas a realizar un abordaje teórico de la asertividad con algunos de estos estudiantes, así como la recuperación de los resultados obtenidos por analistas del tema alrededor del mundo, promovieron el supuesto de una correlación positiva y alta entre las variables asertividad y participación. De este modo, una propuesta educativa que pudiera atender con efectividad aquella problemática, consistiría en mejorar los niveles de asertividad. No era difícil suponerlo, cuando un mayor nivel de asertividad implica mayor seguridad en sí mismo, mayor autoestima, así como mayores niveles de tolerancia ante los gustos y las preferencias ajenas (Alberti y Emmons, 1982; Hartman y Miller, 1993; Fang et al., 2020); así que este comportamiento tendría que favorecer la vinculación de los estudiantes a dinámicas democráticas participativas.

Sin embargo, era necesario comprobar, en primer lugar, esta hipótesis, antes de diseñar un programa de formación tal. Por ello, con esta investigación se ha intentado

dar respuesta a la pregunta: ¿Existe relación entre niveles de asertividad y niveles de participación ciudadana en estudiantes de pregrado asistentes a cursos electivos de ciencias sociales y humanas en una universidad de Bogotá? Con este propósito, se trazaron los siguientes objetivos específicos: medir los niveles y tipos de asertividad en la población objetivo de estudio; medir los niveles de participación ciudadana y calcular la correlación de las variables *asertividad* y *participación ciudadana*.

La muestra representativa de esta población de 1490 estudiantes de pregrado, estuvo conformada por 312 participantes, quienes ofrecían un nivel de confianza de 95% y un margen de error del 5%. Un muestreo probabilístico por racimos o conglomerados en una sola etapa, aleatorio y sistemático permitió su selección. Con ella, se llevó a cabo una investigación de diseño no experimental, de momento transversal y alcance correlacional, y a la cual se le suministraron dos instrumentos. El primero de ellos, el Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales - Informe de Conductas Asertivas ADCAs 1, creado por García y Magaz (2011), midió los niveles de la variable independiente, asertividad. Seguidamente, el Participatory Behaviors Scale, de Talò y Mannarini (2014), midió los niveles de la variable dependiente, participación. Algunos de los resultados más importantes obtenidos por objetivo, luego del análisis de los datos recopilados de este modo, fueron los siguientes.

Objetivo específico 1. El Análisis estadístico descriptivo arrojó como resultado que la muestra seleccionada ha alcanzado en promedio 75,6 percentiles en auto-asertividad, 76,5 en hetero-asertividad, para un promedio general en asertividad total de 76 percentiles. Esto indica un nivel alto en asertividad y un estilo de comportamiento

social de tipo asertivo alto. Sin embargo, en realidad, el 81,4% de los participantes estuvo por encima de 60 percentiles, con un estilo de comportamiento asertivo al menos aceptable, y solo el 18,4% parecen tener un comportamiento agresivo, pasivo o pasivo-agresivo.

**Tabla 31**

*Percentiles por variable, sub-variable y dimensión.*

Variables y dimensiones	Percentiles promedio
Autoasertividad	75,6
Hetero-asertividad	76,5
<b>Asertividad total</b>	76
Activismo	35
Participación cívica	40,5
Desvinculación	45
Participación política formal	26,2
<b>Participación total</b>	36,7

Nota. Elaboración propia

Objetivo específico 2. El Análisis estadístico descriptivo arrojó como resultado que la muestra seleccionada ha alcanzado en promedio 35 percentiles en la dimensión activismo, 40,5 en participación cívica, 45 en desvinculación y 26,2 en participación política formal, para un promedio general en participación total de 36,7 percentiles. Esto indica un nivel bajo en esta variable (igual o inferior a 60 percentiles). Para tener una mejor idea del dramatismo que encarna este resultado, cabe mencionar que solo 16 de los 312 participantes (o el 5,1% de ello) obtuvieron 60 percentiles y refieren un nivel al menos aceptable en esta variable.

Objetivo específico 3. Ahora bien, con el fin de medir la correlación entre las dos variables y evaluar los niveles de confianza de los resultados obtenidos con la muestra y su probable correspondencia con la realidad de la población objeto de estudio, debía dejarse claro que se trataba de una hipótesis de tipo correlacional, que el nivel de medición de las variables era por intervalos y que la muestra no seguía una distribución normal. Esto último se comprobó con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, que arrojó un valor-p menor a 0,00, suficiente para determinar que el tipo de análisis a llevar a cabo debía ser no paramétrico y la prueba estadística la de Spearman, a fin de hallar el coeficiente de correlación de rangos de las variables asertividad y participación.

El resultado fue un coeficiente de  $-0,231$ , o un nivel de correlación negativo y muy débil (por debajo de  $-0,25$ ), donde los niveles de asertividad tienen bajo poder de incidencia negativa sobre los niveles de participación ciudadana en un individuo o población.

Ahora bien, hay que dar una respuesta estadísticamente honesta en relación con objetivo general y a la hipótesis de investigación que se ha propuesto comprobar para ello. Conforme a los resultados obtenidos a través del procesamiento de los datos recopilados, no parece haber una relación directamente proporcional entre niveles de asertividad y niveles de participación ciudadana, que permita suponer que al mejorar los niveles de la primera se mejoran los niveles de la segunda, como puede suponerse, por ejemplo, a partir de los estudios de Hartman y Miller (1993) o Welzel y Dalton, (2014, 2016). Contrario a ello, es más probable que, en alguna medida mínima, tenga

lugar la hipótesis alternativa: una relación inversamente proporcional entre asertividad y participación ciudadana en estudiantes asistentes a cursos electivos de ciencias humanas. Sin embargo, estos resultados son controvertibles y en absoluto pueden disolver de manera definitiva la posible relación de las variables, como se verá.

### **5.1.2. Comparación de los resultados de la investigación con otras semejantes.**

Así mismo, tampoco es posible contestar de manera afirmativa a la pregunta de investigación, la cual reza ¿Existe relación entre niveles de asertividad y de participación ciudadana en estudiantes de pregrado asistentes a los cursos electivos de ciencias sociales y humanas que imparte una universidad de Bogotá? Esto debido a que los resultados arrojan una *correlación débil y negativa* entre las variables analizadas. Una de las inferencias que puede hacerse bajo la presión de estos resultados es la de suponer que la población objeto de estudio es antidemocrática y afín a regímenes autoritarios, o bien, que son por completo egoístas y nada quieren saber sobre la realidad social y política. Sin embargo, la bibliografía consultada permite el planteamiento de varias hipótesis acerca de la relación de las variables asertividad y participación, además de la *hipótesis alternativa* respaldada por los resultados que arroja la presente investigación. Las hipótesis que a continuación se proponen ofrecen alternativas de explicación de los resultados más allá de su textualidad.

La primera: a mayor asertividad, nuevas formas de participación ciudadana. El activismo político expresado en actos de desobediencia civil, de protesta y de saboteo;



la participación política formal, en la pertenencia a un partido político y el ejercicio del derecho al voto; y la participación cívica, en formas de organización comunitario en torno a problemáticas en común y acciones de voluntariado (Magallanes & Talò, 2016; Talò & Mannarini, 2014); todas ellas pueden ser formas de participación política convencionales, poco atractivas a los jóvenes actuales. Y esto no significa que no estén interviniendo en política de otras maneras, un poco oscuras y difíciles de reconocer para quienes predicen formas tradicionales de vinculación a estos procesos.

Las redes sociales se mantienen como uno de los medios de comunicación, participación y movilización más requeridos como objeto de estudio por investigadores que quieren hallar esas nuevas formas de participación (Kusá, 2018; Torres et al., 2020; Cano et al., 2017; Padilla, 2014). Sin embargo, la desvinculación activa por la cual también optan los jóvenes, puede ser considerada como una de esas nuevas formas de expresión de descontento ante los problemas de corrupción en la administración pública y las promesas incumplidas de los políticos. Por ello, que los jóvenes no estén utilizando los medios tradicionales de la participación ciudadana, o que solo de manera esporádica se expresen en las calles de manera violenta y masiva para luego volver a atender de manera individual sus actividades académicas y laborales, no significa que no lo estén haciendo. Tal vez estén siendo más agudos que más de un investigador sobre el tema, y ya se hayan dado cuenta que estas formas de participación solo favorecen los poderes hegemónicos (Vergara y Hevia, 2012).

La segunda: a mayor asertividad mayor sentido de ciudadanía. No participar en política o no desear asociarse para llevar a cabo acciones comunitarias, no significa

necesariamente estar en contra de los valores democráticos, en contra de la paz, la justicia, la equidad o la libertad. Según algunos estudios, personas de todo el mundo han ganado en asertividad, en seguridad en sí mismos, en autodeterminación, y en la misma medida los gobiernos tradicionalmente autoritarios han perdido la lealtad e incondicionalidad de sus súbditos (Kusá, 2018; Welzel y Dalton, 2014, 2016). Las personas se hacen más asertivas y protegen en mayor medida su libertad, apartándose de todo proceso social y político que pueda restringirla, como la vinculación exclusiva a un partido político, la vida matrimonial, los juramentos, los contratos de trabajo a término indefinido, los grupos radicalizados de protesta social, y todo aquello que contenga una ideología con principios sólidos, poco flexibles.

La tercera: a mayor asertividad, mayor afirmación de la individualidad. Una persona segura de sí, de los derechos que posee, de la necesidad que tiene de reforzar en cada acto e interacción su libertad, es consciente de las amenazas externas que quieren dominarle y hacerle dependiente. Y ante estas amenazas, es probable que busque defenderse con asertividad, más exactamente con un tipo defensivo de asertividad, que no pretende la posesión, pero tampoco la construcción de comunidad, de lazos de confianza o de cooperación. Este puede ser precisamente el tipo de asertividad por el cual se distingue el creciente nacionalismo de los jóvenes surcoreanos que hicieron parte de la investigación llevada a cabo por Lee (2006). Concepto propuesto por Chen y Pu, en Chen et al. (2013) que también puede explicar los resultados de la presente investigación.

Una alta asertividad seguida de una baja participación, puede ser indicador de

una mayor afirmación de la individualidad, en cuyo caso es probable que se trate de un tipo de asertividad defensiva o auto-asertividad, con la cual se busca una protección activa ante las amenazas externas sin pretensiones de dominación. Este también puede ser el caso de la población estudiada en esta investigación, quienes al parecer conocen sus derechos y son capaces de comunicar de manera respetuosa y sincera sus opiniones y sentimientos. Pero no para la generación de interdependencias, como ocurre en las sociedades árabes, según San Martín et al. (2006), y de compromisos a nivel social o político.

Los jóvenes con oportunidad de educación han venido entendiendo que la competitividad y la calidad profesional es aquello que puede asegurar a mediano plazo una vida con mínimos o máximos de dignidad y seguridad. Entre tanto, los sectores más vulnerables cada vez más se amparan en las redes sociales para denunciar problemas de administración pública y situaciones de violación de los derechos. En otras palabras, si la participación ciudadana es el medio por el cual la ciudadanía tenía oportunidad de aseguramiento o restablecimiento de sus derechos, este objetivo ahora parece perfectamente alcanzable con dinero suficiente o un Smartphone.

La cuarta es: A mayor asertividad, mayor participación. A pesar de los resultados de la presente investigación, la relación entre estas dos variables se mantiene por completo probable, si no para el ámbito de lo público, sí para el personal y el laboral. Hartman y Miller (1993) consideran que la asertividad es predictora de autocontrol y participación, hasta el punto de establecer una relación inversa entre asertividad y agotamiento emocional, ansiedad y estrés laboral. Lo que defienden

estos autores, como ya se explicó, es que en la medida que los empleados participan más en la toma de decisiones en su unidad de trabajo, menos estarán expuestos al síndrome de Burnout. De este modo, la asertividad permite la participación y la participación mayor bienestar emocional.

Prueba de ello son los resultados de las investigaciones de Fang et al. (2020), quienes encontraron que enfermeras con menores niveles de participación y con antecedentes de bullying escolar, estaban más propensas a volver a pasar por ese mismo tormento. Lo que se quiere afirmar, mencionando de nuevo estos dos últimos casos, es que la participación al parecer es mucho más que un derecho que debe otorgar una figura de autoridad: es el *derecho* que cada uno *debe* permitirse de manera asertiva; el derecho a decir sí, no, basta, déjame hablar, repítelo, y con seguridad, de manera categórica o dialógica, siempre con la pretensión de ser tomado muy en serio por la contraparte.

En síntesis, el objetivo general de la presente investigación, que corresponde al establecimiento de la relación entre niveles de asertividad y participación, aún puede ser alcanzado buscando la comprobación de la hipótesis de investigación propuesta, que señala una correlación alta y positiva entre estas dos variables, siempre y cuando se analicen los siguientes aspectos: las formas emergentes de participación ciudadana juvenil mediadas por las nuevas tecnologías; otros escenarios mucho más vivenciales e inmediatos de interacción como el económico, el laboral o el familiar; la relación entre asertividad (auto-asertividad y asertividad defensiva) individualidad y liberalismo económico; y la no participación y el abstencionismo como formas de

expresión de inconformidad y de resistencia individual o colectiva ante la administración gubernamental y los mecanismos tradicionales que participación.

### **5.1.3. Aplicabilidad de los resultados**

Los resultados de la presente investigación pueden ser utilizados: 1, para evaluar y actualizar los programas de formación ciudadana; 2, para que en los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias comunicativas se haga énfasis en aquellos derechos asertivos que tuvieron menor puntuación; y 3, para predecir las relaciones interpersonales que pueden establecerse entre los estudiantes de un mismo curso o institución, y prevenir situaciones de acoso escolar, acoso sexual, violencias y bajo rendimiento académico. A continuación, se explican cada una de estas formas de aplicación de los resultados.

Con respecto al primer punto, los ítems de más baja puntuación fueron los relacionados con la dimensión *participación política formal*. Votar, militar en un partido político o ser candidato: nada más alejado de la realidad académica y laboral de la población objeto de estudio. La Constitución nacional señala los siguientes mecanismos de participación: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria de mandato (Const. Art 103). Al menos 4 de 7 tienen que ver con el derecho a votar, a opinar a través de una serie de opciones prediseñadas, establecidas, fijas y visualmente a la mano, de las cuales el ciudadano solo debe escoger la que mejor le parece. Los tres restantes, implican un ejercicio complejo de búsqueda de opciones, de investigación, un desgaste de tiempo y recursos tal que, en verdad, la mayoría de jóvenes no podría concederse.

Los jóvenes universitarios deben estudiar, o trabajar y estudiar, o trabajar, estudiar y atender sus problemas familiares. El sistema académico, económico y laboral exige profesionales de alto nivel, competitivos, con cada vez más y más estudios de posgrado, constantes hasta la muerte en sus procesos de aprendizaje, lo cual significa un gran sacrificio económico y en horas de sueño que, en verdad, eso de participar, por ejemplo, en una iniciativa legislativa es un sueño casi imposible de cumplir. Por ello, se propone a los docentes ser lo más prácticos posibles, aprovechando los pocos espacios dedicados a cursos de formación ciudadana en jóvenes universitarios, para la realización efectiva de un ejercicio participativo que incluya problemáticas sociales y comunitarias reales que puedan tener relativa solución a través de la activación de los distintos mecanismos de participación ciudadana. ¿Por qué no elaborar de hecho una iniciativa legislativa de la mano de algún movimiento social organizado?, ¿por qué no asistir todos a un cabildo abierto con disposición propositiva? No basta con la socialización teórica que un docente puede hacer de los mecanismos por transferencia verbal.

Con respecto al segundo punto, los resultados señalan que el 18.6% de los participantes son pasivos (6,1%), agresivos (4,8%) o pasivo-agresivos (7,7%). Los pasivos tienen serias dificultades para perdonar sus propias faltas y fracasos, los agresivos buscan culpables para justificar su deseo de posesión, y los pasivo-agresivos ni se perdonan ni perdonan. De nuevo, la presión bajo la cual viven les obliga a competir unos con otros para alcanzar el éxito profesional y económico, y ésta podría ser la causa de la baja tolerancia a la frustración que muestran los resultados. Les cuesta comprender y aceptar la derrota o el bajo nivel en sí mismos y en los

demás, y esto, a su vez, les puede hacer poco resilientes. Vale la pena consultar resultados de investigación que hayan asociado estas dos variables: baja tolerancia a la frustración y resiliencia.

Por otra parte, los bajos niveles de los estudiantes en participación, pueden estar relacionados con la dificultad que tienen, según los resultados, para pedir favores, hacer preguntas y negar peticiones. De nuevo, habría que insistir en tener un poco más de confianza en sí mismo e iniciativa o autodeterminación. Por último, la muestra apenas alcanzó un nivel alto (74,5 percentiles) en el ítem “Me disgusta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos”, lo cual vincula tanto la capacidad de sí mismo para expresar de manera categórica inconformidad, y la capacidad de los otros para comprender el punto de vista ajeno. De este modo, los resultados de la presente investigación señalan que la institución educativa podría realizar un énfasis especial en el desarrollo de otras habilidades socio-emocionales asociadas tales como la resiliencia, la iniciativa personal, la autodeterminación, la empatía y la toma de perspectiva. O bien, trabajando la asertividad se puede mejorar en ellas, o bien, trabajando en ellas se puede mejorar en asertividad.

Con respecto al tercer punto, como ya se mencionó, los resultados arrojan que son más los pasivos que los agresivos, y más los pasivo-agresivos que estos. Se supone que a medida que son muchos más los estudiantes asertivos con nivel alto y superior (72,1% de la muestra), las intenciones de los agresivos podrían mantenerse bajo control a nivel de grupo. Sin embargo, la individualización que pueden hacer los agresivos de sus posibles víctimas, debe mantener en alerta a los docentes y

directivos. En otras palabras, los resultados de esta investigación deben servir para tomar conciencia acerca de las relaciones interpersonales de poder que, sin duda, se establecen en cada grupo y en la institución. No obstante, las medidas de prevención de casos de dominación y violencia no pueden más consistir solo en amenazas de castigo y procesos de concienciación para los agresores. Deben consistir fundamentalmente en el empoderamiento de las posibles víctimas, estudiantes con estilos de comportamiento pasivos y pasivo-agresivos. Por supuesto, nada como ofrecer formación en el desarrollo de la asertividad para empoderar a alguien.

## **5.2. Conclusiones**

### **5.2.1. Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.**

Sin duda, una de las *fortalezas* del proyecto de investigación, fue haber contado con una muestra realmente diversa. Esto debido a que la investigación se planeó y ejecutó desde la unidad académica que ofrece cursos transversales en la universidad, abiertos a la comunidad estudiantil sin restricción de edad, nivel o programa académico. Es importante señalar, además, que esta población se ubicaba en la ciudad más grande del país, con buen acceso a los servicios de electricidad e internet. Esto, unido a las competencias tecnológicas mínimas que debe poseer todo estudiante de nivel universitario, representó una gran fortaleza para la investigación, en momentos en que todos los procesos de aprendizaje tuvieron que desplazarse a las plataformas virtuales, a causa de las medidas de confinamiento y la pandemia del COVID-19.



Por otra parte, la asertividad vista como el desarrollo de técnicas de expresión que aseguran la resolución adecuada de situaciones interpersonales complejas no ha sido evaluada. Tampoco se ha analizado el estatus moral de actitudes o actos concretos que, si bien, podrían ser catalogados como sumisos o violentos desde la teoría asertiva, no por ello son considerados por una sociedad como injustos e inadecuados. Hay que preguntar, ¿Qué tan asertivos somos haciendo respetar nuestros derechos frente a un agresor?, ¿Qué estamos dispuestos a hacer ante un caso de agresión que sufre otro en nuestra presencia? Si bien, estos aspectos pueden verse como una *debilidad*, en tanto necesarios para conocer los niveles de asertividad de manera integral en una población, no representan una falta u omisión en relación a los objetivos de la presente investigación o al potencial de los instrumentos utilizados para la recuperación de información.

A propósito, los jóvenes pueden reconocer su derecho a la libre expresión en la vida cotidiana, saber también cuándo se vulnera, y esto no asegura una actuación adecuada y conforme a los derechos asertivos. Pueden darse silencios indignantes y abstenciones masivas en el uso de mecanismo de participación como el voto popular, o bien, pueden llevarse a cabo protestas masivas, violentas y altamente destructoras de los bienes públicos y la propiedad privada. Todo lo cual se observó en las protestas juveniles y en las posteriores elecciones de consejos de juventud llevadas a cabo a en 2021. Esto representó una gran *oportunidad* para identificar los alcances del concepto de asertividad utilizado y las formas modernas de participación juvenil, que tienden a ser, por lo visto y según la literatura consultada, no convencionales (abstencionismo electoral) y violentas (protestas destructivas).

Por otra parte, las medidas de aislamiento y de virtualización de los procesos de aprendizaje implementados debido a la pandemia del COVID-19, sin duda *amenazaron* tanto la ejecución como los resultados de la investigación. Ante tal situación, debió desarrollarse una nueva estrategia para la aplicación de los instrumentos, en los espacios virtuales sincrónicos que los profesores de la unidad tenían para impartir sus clases. En este sentido, la investigación depositó gran confianza en los estudiantes invitados, a cambio de una explicación más detallada para el diligenciamiento de los instrumentos. Por fortuna, la gran mayoría de los estudiantes respondieron bien a la convocatoria y enviaron sus respuestas en tiempo y forma.

### **5.2.2. Aportes de la presente investigación al conocimiento, la ciencia y la académica.**

La presente investigación se ha llevado a cabo con el objeto de determinar la relación entre niveles de asertividad y participación. Esta determinación representa un aporte a los estudios sobre cultura política y formación ciudadana señala valores y comportamientos que distinguen a los jóvenes en la actualidad: valores democráticos y comportamientos propios de un sistema económico liberal. Donde los derechos asertivos e individuales son lo más importante, y la sociedad tiende a alejarse o a ser alejada de las instancias del poder político. De esta manera, se han interpretado los resultados obtenidos que afirman la hipótesis alternativa propuesta: altos niveles de asertividad y bajos niveles de participación ciudadana, en una correlación muy débil e inversamente proporcional.

En este sentido cabe la pregunta, ¿hasta qué punto algunos eventos de protesta social violenta en realidad no representan una forma de participación política, sino la expresión de descontento de clientes insatisfechos con la gestión gubernamental? La investigación retoma los análisis realizados por algunos teóricos sobre el fenómeno del clientelismo (Farinetti, 2000; Hernández-Velandia, 2016) para dudar sobre el verdadero accionar político de una ciudadanía formada para atender las necesidades del mercado laboral, donde solo existen clientes y proveedores. Las promesas de bienestar que hacen los políticos en época de elecciones no parecen ser nada distintas a cualquier otra campaña publicitaria de un producto o servicio que promete felicidad y bienestar con su compra.

Sin embargo, al parecer los jóvenes cada vez menos se fían de estas promesas. Los críticos de un tipo de formación para la ciudadanía global promovida por los órganos multilaterales, temen que los jóvenes terminen creyendo únicamente en el poder del estudio, del trabajo, del esfuerzo individual y de las organizaciones de la sociedad civil para salir adelante y atender problemas comunes (Jooste y Heleta, 2017; Estelles y Fischman, 2020). La formación en ciudadanía global terminaría por desentender a administradores gubernamentales y al sector empresarial de los problemas sociales y ambientales que ellos mismos generan. Y si bien, este tipo de formación tiene la intención de promover la participación y el compromisos social y ambiental entre la ciudadanía, sus críticos opinan que con ella se busca en realidad alejarla de los mecanismos constitucionales de participación ciudadana y de la dimensión política de la realidad social.

En segundo lugar, si bien, desde los años de 1990 ya venía disgregándose toda la riqueza teórica acerca de la asertividad entre las distintas habilidades socioemocionales que comenzaron a reclamar su lugar en las investigaciones sobre el tema (Caballo et al., 2014), esta investigación intenta reposicionar dicho comportamiento, no solo como idóneo para una sana convivencia, sino para el accionar político y la afirmación de la individualidad basada en los derechos humanos. De hecho, es un comportamiento tan completo que, por lo mismo, tuvo que ser diseccionado de esa manera. El problema con ello estuvo en que se difuminó así su sentido original, el cual consistía en la afirmación del individuo en tanto ser humano con dignidad y capacidad para respetarse y hacerse respetar por sí mismo, sin necesidad de acudir a otras autoridades informales, a la agresión física o verbal o a la sumisión.

Como se observa, la asertividad recoge importantes componentes que deben hacer parte de un sistema democrático que afirme en verdad el poder de decisión de la ciudadanía en el ámbito privado y público, y el poder para hacer valer sus derechos fundamentales actuando en el marco de estos mismos derechos, sin apelar a medios ruines para alcanzar fines supuestamente benévolos. Por ello, el aporte de la presente investigación a los estudios en asertividad, consiste en su recuperación conceptual y en la afirmación de este comportamiento y habilidad como idóneo en la formación humana y ciudadana de los estudiantes de todos los niveles de escolaridad.

A propósito, la investigación en su fase de elaboración del marco teórico, ofrece suficiente sustento bibliográfico que permite conceptualizar y diferenciar los

comportamiento asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo, describiendo la gran vulnerabilidad en la que se encuentran quienes no logran darse tanto valor a sí mismos como el valor que sí son capaces de otorgar a los demás (pasivos), y la peligrosidad de los que no valoran lo suficiente a nadie y menos a sí mismos (pasivo-agresivos). Se ha querido señalar con ello que para una democracia es tan peligroso el comportamiento violento y vengativo de los pasivo-agresivos, como el comportamiento impositivo y dominador de los agresivos, y el sumiso e inseguro de los pasivos. Un pueblo cuanto más pasivo, más a merced de los abusivos. Si no protesta, si no exige, si no expresa inconformidad; si solo espera a que un bienhechor, patrón o mecías solucione sus problemas, su destino no puede ser otro que el de la sumisión, el sometimiento y la servidumbre.

### **5.2.3. Futuras líneas de investigación.**

Para comenzar, sin duda son dos las líneas de investigación que pueden dar continuidad a este tipo de estudios en asertividad y participación ciudadana. La primera de ellas, refiere la consulta de bibliografía científica a fin de construir un instrumento que mida la asertividad en tanto actitud y nivel de arraigamiento de unos derechos, como lo hace el ADCAs<sup>1</sup>, pero también el grado de desarrollo de la asertividad en tanto habilidad efectiva para la resolución de conflictos en el marco de los derechos. El enfoque cognitivista de los autores considera que los individuos actúan en consecuencia y conforme a unos valores y unas creencias. Pero al final de este documento, se comienza a considerar la posibilidad de que un individuo puede llegar a distinguir entre lo justo y lo injusto, puede comprender que es digno de respeto

y que los demás también lo son, pero que no necesariamente debe saber por ello cómo manejar una situación que afecta su dignidad o la de los demás. Luego de la elaboración de dicho instrumento se tendrá que comprobar su validez y la fiabilidad a través de la experimentación.

La segunda línea de investigación debe ir dirigida a despejar dudas acerca del comportamiento apolítico o antipolítico de los jóvenes. Unos investigadores consideran que se trata de una forma de participación no convencional, en tanto genera efectos adversos para muchos en las dinámicas electorales e incertidumbre en las élites políticas, como opinan Ekman y Amnå (2012), Talò y Mannarini (2014) o Magallanes y Talò (2016). Otros, por el contrario, creen que no se trata de ninguna forma de participación, sino de un comportamiento que es producto de las fuerzas del mercado, de la demanda laboral, de la baja efectividad de la justicia gubernamental, de la caída definitiva del estado de bienestar, de la alta y desgarradora competencia laboral y de la mayor efectividad de otros medios que blindan a nivel individual contra la vulnerabilidad, como son el poder adquisitivo, las redes sociales y los canales informativos.

Otra alternativa de interpretación de este fenómeno, es que, si bien, los jóvenes no están muy interesados en la participación política formal, sí lo están en alguna medida en la participación cívica sin cargas ideológicas y partidistas. Los animales, el medio ambiente, el deporte, las labores humanitarias son del interés de la ciudadanía. Sin embargo, esta forma de participación puede ser vista como aquella que en realidad conviene solo a unos pocos, en tanto hace que los ciudadanos aprendan a

encargarse de sus propios problemas, descargando a las élites políticas y a los grandes empresarios de su responsabilidad social y ambiental. Por ello, una investigación que haga un verdadero aporte a la discusión acerca de estas tres interpretaciones sobre el fenómeno, podría advertir acerca de formas tradicionales o sofisticadas de dominación y control de la ciudadanía. Pues aquello que es visto en un primer momento como voluntad individual o colectiva, puede ser solo el resultado de estrategias de manipulación y dominación.

## REFERENCIAS



- Acevedo, Á. y Uribe C. (2015). Mujeres y ciudadanía: Orígenes de un derecho y un debate sobre la participación política de las mujeres en el Gobierno. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 109-116.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1053/105342821010.pdf>
- Alberti, R. y Emmons, M. (1882). *Your perfect right: a guide to assertive living* [Tu derecho perfecto: una guía para una vida asertiva]. Impact Publishers.
- Almond, G. y Verba, S. (2001). La cultura política. En, A. Batlle (Ed.), *Diez textos básicos de ciencias políticas* (pp. 171-201). Ariel.
- Aquije, M., Lopez, H. y Garay, L. (2021). Participación ciudadana en los gobiernos locales: una revisión latinoamericana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 10070-10091.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1054/1443>
- Arango, I. (2010). *Dificultades de la democracia. Bases de ética política*. Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Ediciones Península.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea, Ética Eudemia*. Editorial Gredos S.A.
- Aristóteles. (2018). *Política*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation [Una escalera de participación ciudadana]. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4), 216 – 224.  
DOI: 10.1080/01944366908977225
- Barrantes, L. y Valverde, E. (2020). El papel de las habilidades transferibles y el aprendizaje vivencial en la formación universitaria de docentes de inglés.

*Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 120-137.

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8624>

Barrio, J. (1980). *Protágoras y Gorgias*. Fragmentos y testimonios. Ediciones Orbis, S. A.

Benítez, B. (2005). La ciudadanía de la democracia ateniense. *Foro Interno*, 5, 37-58.

<https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/view/FOIN0505110037A/8039>

Bueno, M. (2018). Aristóteles y el ciudadano. Tópicos. *Revista de filosofía*, 54, 11-45.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492018000100011#fn51](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492018000100011#fn51)

Burns D., Hambleton R. y Hoggett, P. (1994) *The Politics of Decentralization: Revitalizing Local Democracy. Public Policy and Politics* [La política de descentralización: revitalización de la democracia local. Políticas públicas y política]. Red Global Press London.

Caballo, V. (1983). Asertividad: definición y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.

Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*.

Siglo Veintiuno. <https://issuu.com/tormentaazul/docs/240975528-caballo-manual-de-eval-y->

Caballo, V., Salazar, I., Iruña, M., Olivares, P. y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Psicología Conductual*, 22(3), 401-422.

[https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/02-Caballo\\_Relacion\\_22-3oa-1.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/02-Caballo_Relacion_22-3oa-1.pdf)

- Cano, A., Quiroz, M. y Nájjar, R. (2017). Jóvenes universitarios en Lima: Política, medios y participación. *Revista Comunicar*, 25(53), 71-79.  
<https://doi.org/10.3916/C53-2017-07>
- Canto, R. (2017). Participación ciudadana, pluralismo y democracia. *Tla-Melaua, Revista de Ciencias Sociales*, 41, 54-75.
- Cárdenas, J. (2017). Jóvenes y cultura política: una aproximación a la cultura política de los universitarios de Bogotá. *Reflexiones Políticas*, 19(38), 58-72.  
<https://doi.org/10.29375/01240781.2839>
- Castells, M. (2018). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Alianza Editorial.
- Chaux, E. (2005). Cotidianidad, individuo y ciudadanía. En J. Ferro y I. Trejos (Coor.). *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse* (pp.135-146). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cheek, D. (1976). *Assertive black... Puzzled white*. Impact publishers.  
<https://archive.org/details/assertiveblackpu00chee/page/n5/mode/1up>
- Chen, D., Pu, X. y Johnston, A. (2013). Debating China's Assertiveness. *International Security*, 38(3)176-183. <https://www.jstor.org/stable/24480560>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). *La agenda 2013 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. CEPAL.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Constant, B. (2002). *Sobre la libertad en los antiguos y en los modernos*. Tecnos.

- Constitución política de Colombia [Const.]. *Art. 40. 7 de julio de 1991*. Colombia.
- Del Prette A., Del Prette Z. y Mendes, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2017). *Encuesta de cultura política. Principales resultados*. DANE [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen\\_ECP\\_17.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_ECP_17.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2021). *Proyecciones de población Bogotá. Proyecciones de población desagregadas por localidad 2018-2035 y UPZ 2018-2035*. [Link](#).
- Díaz, A. (2017). Participación ciudadana en la gestión y en las políticas públicas. *Gestión y Política Pública*, 26(2), 341-379. <http://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v26n2/1405-1079-gpp-26-02-00341.pdf>
- Ekman, J., y Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology [Participación política y compromiso política: Hacia una nueva tipología]. *Human Affairs*, 22(3), 283–300.
- Hartman, B. y Miller, K. (1993). The role of assertiveness, personal control, and participation in the prediction of nurse Burnout. *Journal of Applied Communication Research*, 21(4), 327-342. <http://dx.doi.org/10.1080/00909889309365377>
- Hernández-Velandia, W. (2016). Tendencias organizativas y tipos de poder en doce líderes del municipio de San Gil, Santander. *Jangwa Pana*. 15(1). 28-42. <https://doi.org/10.21676/16574923.1747>.

- Espinosa, M. (2007). Memoria cultural y el continuo del genocidio: Lo indígena en Colombia. *Antípoda*, (5), 53-73.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n5/n5a04.pdf>
- Estelles, M. y Fischman, G. (2020). Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19. *Práxis Educativa*, 15, 1-14.  
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- Eufracio, J. (2017). La cultura y la política en la cultura política. *Nueva antropología*, 30(86), 101-119. <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v30n86/0185-0636-na-30-86-00101.pdf>
- Farinetti, M. (2000). Clientelismo y protesta: cuando los clientes se rebelan. *Apuntes de Investigación*, 2/3, 84-103. <http://www.apuntescecp.org/numero2y3html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. UNICEF.  
[https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC\\_0.pdf](https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf)
- Gacel-Ávila, J. (2017). La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. *Educación superior y sociedad ESS*, colección 25º aniversario (21), 39-64.  
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/26>
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 14 (2), 403-425.

- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Centro de Investigación por la Paz. <https://www.gernikagoraturuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- García, A. (2010). Estudios sobre la asertividad y habilidades sociales en el alumnado de educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-240. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/Estudio\\_sobre\\_la\\_asertividad.pdf?sequence=5](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/Estudio_sobre_la_asertividad.pdf?sequence=5)
- García, B., Márquez, L., Ávila, J., Vega, L., Valencia, A., Hoover, M. y Jiménez, E. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. Universidad Autónoma de México y Editorial El Manual Moderno. <https://docer.com.ar/doc/nx8nce1>
- García, E. y Magaz A. (1992): *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos*. CEPE.
- García, E. y Magaz, A. (2011). *Actitudes y Valores en las interacciones sociales. Autoinforme de Conductas Asertivas*. Consultores en Ciencias Humanas, S.L. <https://gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/adcaMANU.pdf>
- García, J. (2002). *Los presocráticos*. Fondo de Cultura Económica.
- García, M. (29 de agosto de 2020). Polarización. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/mauricio-garcia-villegas/polarizacion-column/>
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. [Link](#).
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Georghiades, A. y Eiroa-Orosa, F. (2020). A Randomised Enquiry on the Interaction Between Wellbeing and Citizenship. *Journal of Happiness Studies*, 21, 2115-2139. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00173-z>
- Goethe, J. (2003). *Los años de aprendizaje de Guillermo Meister*. Biblioteca virtual Universal. <https://biblioteca.org.ar/libros/92820.pdf>
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. <https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de “racismo” en Michael Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf>
- Grosfoguel, R. (2013). *Para una descolonización epistemológica del paradigma moderno de conocimiento*. CEIICH – UNAM. <https://www.youtube.com/watch?v=DYks4qCoZEO>
- Grupo Memoria Histórica [GMH]. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Unicef, Ensayos Innocenti*, 4, 1-46. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)

Hernández, A. (1997). *Las ideas políticas en la historia*. Universidad Externado de Colombia.

<https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/RevClat/article/view/1609/1485>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana editores S.A. De C.V.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hobbes, T. (2005). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de cultura económica.

Iglesias, M. (1994). *La alteridad en el Sofista de Platón*. *Revista de Filosofía*, 19, 1-19.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/17872>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2018a). *Guía de orientaciones Saber Pro. Módulo de competencias genéricas*. Ministerio de Educación Nacional. [Link](#).

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [ICFES]. (2018b). *Marco de referencia para evaluación ICFES. Prueba de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1896230/Marco+de+referencia+competencias+ciudadanas.pdf>

Instituto de estudios para el desarrollo y la paz [Indepaz]. (4 de agosto de 2021). *Listado de las 80 víctimas de violencia homicida en el marco del paro nacional al 23 de julio*. <http://www.indepaz.org.co/observatorio-de-derechos-humanos-y-conflictividades/>



- Jiménez, A. (2016). Inteligencia emocional. En, AEPap (ed.). *Curso de Actualización Pediatría*, (pp. 473-85). Lúa Ediciones 3.0.
- Jimeno, M. (2019). *Cultura y violencia: hacia una ética social del reconocimiento*. Universidad Nacional de Colombia. <https://www.myriamjimeno.com/wp-content/uploads/2019/12/Cultura-y-violencia-TACO-ABR22-Baja-1.pdf>
- Judge, T., Klinger, R., Crawford, E., Rodell, J. y Simon, L. (2013). Hierarchical Representations of the Five-Factor Model of Personality in Predicting Job Performance: Integrating Three Organizing Frameworks with Two Theoretical Perspectives. *American Psychological Association*, 98(6), 875-925.
- Jooste, N., y Heleta, S. (2017). Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51. doi/pdf/10.1177/1028315316637341
- Lange, A. y Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior: cognitive/behavioral procedures for trainers* [Comportamiento asertivo responsable: procedimientos cognitivo-conductuales para entrenadores]. Research Press.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de julio de 17. Diario Oficial. No. 48587. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Fang, L., Hsiao, L., Fang, S y Chen, B. (2020). Effects of assertiveness and psychosocial work condition on workplace bullying among nurses: A cross-

sectional study. *International Journal of Nursing Practice*, 26(6), 1-9

<https://doi.org/10.1111/ijn.12806>

Magallanes, A. y Talò, C. (2016). Spanish adaptation of the Participatory Behaviors Scale (PBS). *Psychosocial Intervention*, 25, 39-44.

<http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v25n1/original5.pdf>

Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: Proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Revista de Filosofía y Teología*, 1(14), 121-139.

Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Mayer, J. (2005). La inteligencia emocional: Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 35-46.

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En, P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6) 503-517.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.6438&rep=rep1&type=pdf>

Medina, I. (2011). Significados de la política en la Grecia clásica. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 52, 13-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709464>

Mockus, A. (2005). Ley, moral y acción ciudadana. En J. Ferro y I. Trejos (Coor.). *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales*

*conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse* (219-227). Ministerio de Educación Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Montague, A. y Eiroa-Orosa, F. (2017). In it together: Exploring how belonging to a youth activist group enhances well-being. *Journal of Community Psychology*, 46 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1002/jcop.21914>

Mooney, D y Cordoran, K. (1989). The relationship between assertiveness, alcohol-related expectations for social assertion and drinking patterns among college students. *Addictive Behavior*, 14, 301-305. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(89\)90061-0](https://doi.org/10.1016/0306-4603(89)90061-0)

Mora, D. (2009). Proceso de aprendizaje y enseñanza basado en la investigación. *Revista Integra educativa*, 2(2), 13-82. <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a02.pdf>

Morais, D. y Ogden, A. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15 (5), 445-466. <https://doi.org/10.1177%2F1028315310375308>

Naranjo, P. (2008). Relaciones interpersonales adecuada mediante una comunicación y conducta asertiva. *Actualidad Investigativa en Educación*, 8 (1), 1-27.

Nietzsche, F. (2002). *La genealogía de la Moral*. Alianza Editorial.

Ochoa, C. (18 de mayo de 2015). Muestreo probabilístico: muestro por

conglomerados.

Netquest.

<https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-probabilistico-muestreo-conglomerados>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (4 de agosto de 2021). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. UNESCO. [Link](#).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016a). *The ABC of Global Citizenship Education [El ABC de la Educación para la Ciudadanía Global]*. UNESCO. <https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/The%20ABCs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016b). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/educacion-para-la-ciudadania-mundial-preparar-a-los-educandos-para-los-retos-del-siglo-xxi.html>

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Manual de Referencia Sindical sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. OIT. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---actrav/documents/publication/wcms\\_569914.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/publication/wcms_569914.pdf)

- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (20 de marzo de 2022). *Plataforma de recursos de trabajo decente para el desarrollo sostenible. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. OIT. [https://www.ilo.org/global/topics/dw4sd/theme-by-sdg-targets/WCMS\\_621387/lang--es/index](https://www.ilo.org/global/topics/dw4sd/theme-by-sdg-targets/WCMS_621387/lang--es/index)
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico [OCDE]. (2018a). *PISA. Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA global competence framework*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico [OCDE]. (2018b). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD Education Working Paper No. 173. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En)
- Padilla, M. (2014). Ciudadanía política en la red. Análisis de las prácticas políticas entre jóvenes universitarios. *Nueva época*, 21, 71-100. <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/572/593>
- Patrício, M., Maia, F. y Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia, *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339643529001.pdf>
- Peco, M. y Peral, L. (2006). *El conflicto de Colombia*. Ministerio de Defensa, Escuela de Guerra del Ejército e Instituto Universitario de Estudios Internacionales y

Europeos Francisco de Vitoria. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17382#preview>

Peinado, M. (2015). Ciudadanos socialmente competentes: Cómo trabajar la asertividad en educación infantil. *Revista de Antropología Experimental*, 15, (17), 213-223. [Link](#).

Pérez, C., Quijano, N. y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>

Pioneros para sociedades pacíficas, justas e inclusivas. (2017). *La hoja de ruta para sociedades pacíficas, justas e inclusivas – Un llamado a la acción para cambiar nuestro mundo*. Centro sobre Cooperación Internacional. <http://www.cic.nyu.edu/pathfinders>

Platón (1985). *Diálogos I*. Editorial Gredos, S. A. <https://www.pieresco.net.ar/libros/Gredos/Platon-dialogos-1-Apologia-criton-eutifron-ion-lisis-carmides-hipias-menor-hipias-mayor-laques-protagoras.pdf>

Post, R. (2010). Theorizing Disagreement: Reconceiving the Relationship Between Law and Politics, *California Law Review*, 98 (6), 1319-1350. <https://www.jstor.org/stable/27896713>

Putman, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.

QuestionPro. (1 de octubre de 2021). *Calculadora de muestras* [Página web]. <https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>

- Kusá, D. (2018). The Born Frees as Assertive Citizens? Student Protests and Democratic Prospects in South Africa. *Polish Political Science Yearbook*, 47(4), 722-741. [dx.doi.org/10.15804/ppsy2018410](https://doi.org/10.15804/ppsy2018410)
- Real Academia Española [RAE] (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.). <https://dle.rae.es/?id=3yRJkEV>
- Registraduría Nacional del Estado Civil [RNEC]. (5 de diciembre de 2021). *Elecciones Consejos de Juventud, 2021. Jóven elige jóven*. <https://resultados.registraduria.gov.co/consejo/0/colombia>
- Requena M., Pablo (2008). Dignidad y autonomía en la bioética norteamericana. *Cuadernos de Bioética*, 19(66), 255-269. <http://aebioetica.org/revistas/2008/19/2/66/255.pdf>
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996) *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós. <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/rogers-la-relacion-interpersonal-en-la-facilitacion-del-aprendizaje.pdf>
- Rousseau, J. (2017). *El contrato social*. Partido de la Revolución Democrática. [https://prd.org.mx/libros/documentos/El contrato social.pdf](https://prd.org.mx/libros/documentos/El_contrato_social.pdf)
- Rowe, M. y Davidson, L. (2016). Recovering Citizenship. *The Israel Journal Psychiatry and Related Sciences*, 53 (1), 14-20. [https://cdn.doctoronly.co.il/2016/08/04/Rowe\\_Recovering-Citizenship.pdf](https://cdn.doctoronly.co.il/2016/08/04/Rowe_Recovering-Citizenship.pdf)
- Salcedo, A. (29 de marzo de 2017). El dulce encanto del “no”. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/carrusel/alberto-salcedo-ramos-por-que-es-importante-decir-no-cuando-asi-lo-sienta-72668>

- San Martín, A., Sinaceur, M., Madi, A., Tompson, S., Maddux, W. y Kitayama, S. (2018). Self-assertive interdependence in Arab culture. *Nature Human Behaviour*, 2, 830-837. <https://www.nature.com/articles/s41562-018-0435-z>
- Sánchez, R. (2016). Seis tesis sobre el derecho a la paz en Colombia. *Cultura Latinoamericana*, 23(1), 160-180.
- Spinoza, B. (2005). *Tratado político*. Quadrata.
- Talò, C. y Mannarini, T. (2014). Measuring Participation: Development and Validation the Participatory Behaviors Scale. *Social Indicators Research*, 123, 799-816. [10.1007/s11205-014-0761-0](https://doi.org/10.1007/s11205-014-0761-0)
- Taylor, Ch. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*, 7, 10-19. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058&dsID=identidad\\_reconocimiento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058&dsID=identidad_reconocimiento.pdf)
- Tobalina, E. (2016). *El alfabeto griego y la democracia en la antigua Grecia* [Videoconferencia]. Raíces de Europa, Asociación cultural. <https://www.youtube.com/watch?v=PUZgGEL9Mwc>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE. [Link](#).
- Torres, C., Cuevas, O., Angulo, J. y Lagunes, A. (2020). Incidencia y frecuencia de la participación en línea de estudiantes universitarios mexicanos. El caso de la Universidad Veracruzana. *Formación Universitaria*, 13(1), 71-82. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062020000100071](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000100071)



- Uribe, D. (2018). *Brújula para el mundo contemporáneo. Una guía para entender el siglo XXI*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. S
- Urquijo, M. (2011). *Ética, ciudadanía y democracia, elementos para una ética ciudadana*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Vergara, J. (2012). Democracia y participación en Jean-Jacques Rousseau. *Revista de filosofía*, 68, 29-52. <https://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v68/art04.pdf>
- Vergara, S. y Hevia, F. (2012). Para medir la participación. Construcción y validación del Cuestionario Conductas de Participación (CCP). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(215), 35-67. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42125325002.pdf>
- Villanueva, R. (2019). *La implementación del ODS 16 y los compromisos de la cooperación internacional. ¿Hacia dónde vamos con la paz, la justicia y las instituciones en América Latina?* Fundación Carolina. DOI: <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT20>
- Welzel, C. y Dalton, R. (2014). From allegiant to assertive citizens. En R. Dalton R. and C. Welzel (Eds.), *The Civic Culture Transformed: From Allegiant to Assertive Citizens* (pp. 282–305). Cambridge University Press.
- Welzel, C. y Dalton, R. (2016). Cultural change in Asia and beyond: From allegiant to assertive citizens. *Asian Journal of Comparative Politics*, 2(2), 112-132.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Ariel.
- Wolpe, (1993) *Práctica de la terapia de la conducta*. Editorial Trillas, S.A. [https://www.academia.edu/32546799/Pr%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_Terapia\\_de\\_la\\_Conducta?auto=download](https://www.academia.edu/32546799/Pr%C3%A1ctica_de_la_Terapia_de_la_Conducta?auto=download)

Working in Epidemiology [WinEpi]. (22 de abril de 2022). *Método de muestreo:*

*Muestreo sistemática.* [Página web]. <http://www.winepi.net/f203.php>

# APÉNDICES

## Apéndice 1

### Cuestionario de percepción docente sobre participación estudiantil

#### Cuestionario de percepción docente sobre participación estudiantil

Le invitamos a hacer parte de la investigación "Niveles de participación ciudadana y de asertividad, en estudiante de pregrado de una universidad de Bogotá. La formación en asertividad para el fortalecimiento de las democracias". Para ello, le pedimos el favor de responder con toda tranquilidad, paciencia y honestidad el "Cuestionario de percepción docente sobre participación estudiantil". El ejercicio le tomará aproximadamente 4 minutos.

NO SE SOLICITAN DATOS DE CONTACTO, tales como nombre y apellido, número de cédula de ciudadanía, correo electrónico personal o similares. Por ello, la información que aporte es por completo anónima y confidencial.

Las respuestas que ofrezca no son correctas o incorrectas y serán de vital importancia para la evaluación y mejoramiento de algunas de nuestras propuestas formativas. Los fines de la presente investigación son estadísticos, científicos, académicos y pedagógicos.

**\*Obligatorio**

1. AUTORIZACIÓN DE USO DE DATOS, INFORMACIÓN PERSONAL Y SENSIBLE. Los investigadores garantizan la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos. Teniendo en cuenta lo anterior, usted los autoriza, de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca, para el tratamiento de los datos que suministrará y para los fines relacionados con su objeto de investigación. Nota: NO SE SOLICITAN DATOS DE CONTACTO, tales como nombre y apellido, número de cédula de ciudadanía, correo electrónico personal o similares. AUTORIZA... \*

Marca solo un óvalo.

- Sí  
 No

#### Datos profesionales

2. Su formación de pregrado \*

\_\_\_\_\_

3. Su nivel académico culminado \*

Marca solo un óvalo.

- Profesional
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- Posdoctorado

4. Sus años como docente de la Universidad donde trabaja en la actualidad \*

Marca solo un óvalo.

- menos de uno
- de 1 a 3
- de 3 a 5
- de 5 a 8
- de 8 a 10
- más de 10

5. Su experiencia total en años como docente en distintas instituciones. \*

Marca solo un óvalo.

- menos de uno
- de 1 a 3
- de 3 a 5
- de 5 a 8
- de 8 a 10
- de 10 a 15
- de 10 a 20
- más de 20

6. Por favor, lea detenidamente y en su totalidad cada pregunta y elija una respuesta entre las siguientes opciones: Muy baja, Baja, Regular, Buena, Muy buena.

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy baja	Baja	Regular	Buena	Muy buena
¿Cómo considera la "asistencia" de los estudiantes a los distintos escenarios extracurriculares que ofrece la universidad, tales como conversatorios, foros, congresos, seminarios, entre otros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cómo considera la "atención" y "capacidad de escucha" de la mayoría de los estudiantes en los distintos escenarios extracurriculares que ofrece la universidad, tales como conversatorios, foros, congresos, seminarios, entre otros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cómo considera la "cantidad" de estudiantes que "toman la palabra", "participan" o "intervienen expresando su opinión" en los distintos escenarios extracurriculares que ofrece la universidad, tales como conversatorios, foros, congresos, seminarios, entre otros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cómo considera la "calidad" de la intervención de los estudiantes que deciden expresar su opinión en los distintos escenarios extracurriculares que ofrece la universidad, tales como conversatorios, foros, congresos, seminarios, entre otros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cómo considera la "atención" y "capacidad de escucha" de la mayoría de los estudiantes, en el desarrollo de las clases presenciales y encuentros sincrónicos programados para el desarrollo de los cursos que tiene a cargo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cómo considera la "cantidad" de estudiantes que "toman la palabra", "participan" o "intervienen expresando su opinión" en el desarrollo de las clases presenciales y encuentros sincrónicos programados para el desarrollo de los cursos que tiene a cargo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cómo considera la "calidad" de la intervención de estudiantes que "toman la palabra", "participan" o "intervienen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

expresando su opinión en el desarrollo de las clases presenciales y encuentros sincrónicos programados para el desarrollo de los cursos que tiene a cargo?

Sección sin título

Por favor, lee detenidamente y en su totalidad cada pregunta y elige una respuesta.

¿De qué género son los estudiantes que más participan? \*

Marca sólo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Mujer trans (transexual, transgénero, travesti)
- Hombre trans ((transexual, transgénero, travesti)

¿A qué facultad considera que pertenecen los estudiantes que con MAYOR frecuencia participan en clase y en los encuentros virtuales? \*

Marca sólo un óvalo.

- Psicología
- Humanidades y ciencias sociales
- Ingeniería
- Ciencias económicas y administrativas
- Ciencias jurídicas y políticas

¿A qué facultad considera que pertenecen los estudiantes que con MENOR frecuencia participan en clase y en los encuentros sincrónicos? \*

Marca sólo un óvalo.

- Psicología
- Humanidades y ciencias sociales
- Ingeniería
- Ciencias económicas y administrativas
- Ciencias jurídicas y políticas

Muchas gracias estimado maestro

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## Apéndice 2

### *Cuestionarios de conducta asertiva y participativa*

#### Cuestionarios de Conducta asertiva y participativa

La Universidad XXXXXXXXX y la Unidad XXXXXXXX, le invitan a hacer parte de la Investigación "Niveles de asertividad y participación ciudadana en estudiante de pregrado. La formación en asertividad para el fortalecimiento de las democracias".

Para ello, le pedimos el favor de responder con toda tranquilidad, paciencia y honestidad el Autoinforme de Conducta Asertiva (García y Magaz, 2011) y la Escala de Conductas Participativas (Taló y Mannarini, 2014; Magallanes y Taló, 2016). El ejercicio le tomará aproximadamente 20 minutos. Algunos de los ítems iniciales recuperan datos sociodemográficos y de salud mental.

NO SE SOLICITAN DATOS DE CONTACTO, tales como nombre y apellido, número de cédula de ciudadanía, correo electrónico personal o similares. Por ello, la información que aporte es por completo anónima y confidencial.

Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas. Cada ítem cuenta con cuatro opciones de respuesta: Nunca o casi nunca, a veces, a menudo, siempre o casi siempre.

Sus respuestas serán de vital importancia para la evaluación y mejoramiento de algunas de nuestras propuestas formativas. Los fines de la presente investigación son estadísticos, científicos, académicos y pedagógicos.

**\*Obligatorio**

#### AUTORIZACIÓN DE USO DE DATOS, INFORMACIÓN PERSONAL Y SENSIBLE

1. AUTORIZACIÓN DE USO DE DATOS, INFORMACIÓN PERSONAL Y SENSIBLE. Los investigadores garantizan la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos. Teniendo en cuenta lo anterior, usted los autoriza, de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca, para el tratamiento de los datos que suministrará y para los fines relacionados con su objeto de investigación. Nota: NO SE SOLICITAN DATOS DE CONTACTO, tales como nombre y apellido, número de cédula de ciudadanía, correo electrónico personal o similares. AUTORIZA...

Marca sólo un óvalo.

Sí

No

#### Datos sociodemográficos



2. ¿Qué programa académico cursa actualmente en la universidad? \*

Marca solo un óvalo.

- Psicología
- Licenciatura en Educación Infantil
- Licenciatura en Filosofía
- Licenciatura en Teología
- Profesional en Lengua Inglesa
- Ingeniería de Sistemas
- Ingeniería Electrónica
- Ingeniería Aeronáutica
- Ingeniería Mecatrónica
- Ingeniería Multimedia
- Ingeniería de Sonido
- Economía
- Administración de Empresas
- Contaduría Pública
- Ciencias Políticas
- Derecho
- Relaciones Internacionales

3. ¿Qué semestre académico cursa actualmente? \*

Marca solo un óvalo.

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto
- Séptimo
- Octavo
- Noveno
- Décimo

4. ¿Cuántos años de edad tiene en la actualidad? \*

Marca solo un óvalo.

- 17 o menos
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40 o más

5. ¿En qué estrato socioeconómico se ubican usted y su familia nuclear? \*

Marca sólo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

6. ¿Qué sexo le fue asignado al nacer? \*

Marca sólo un óvalo.

- Hombre
- Mujer

7. ¿Cuál es su identidad de género? \*

Marca sólo un óvalo.

- Mujer
- hombre
- Mujer trans (transexual, transgénero, travesti)
- Hombre trans (transexual, transgénero, travesti)

8. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor su orientación sexual? \*

Marca sólo un óvalo.

- Homosexual (Lesbiana o Gay) (atracción erótica afectiva hacia personas del mismo género)
- Bisexual (atracción erótica afectiva hacia personas del mismo género y del género opuesto)
- Heterosexual (atracción erótica afectiva hacia personas del género opuesto)

9. ¿Cuál es su lugar de procedencia? \*

Marca solo un óvalo.

- Bogotá
- Municipios cercanos a Bogotá
- Municipios o regiones a más de 4 horas de Bogotá o de otro departamento

10. ¿Cuál es su ocupación principal aparte de estudiar? \*

Marca solo un óvalo.

- Solo estudiante
- Labores del hogar
- Trabajo informal
- Trabajo formal con el gobierno
- Trabajo formal privado

11. ¿Cuál es su estado civil? \*

Marca solo un óvalo.

- Soltero/soltera
- Comprometido/comprometida
- En Relación (más de 1 año de noviazgo)
- Noviazgo (periodo inferior a 1 año de relación)
- Casado/Casada
- Unión libre o unión de hecho
- Separado/separada
- Viudo/viuda

2. ¿Padece algún nivel de depresión en la actualidad? \*

Marca solo un óvalo.

Sí

No Salta a la pregunta 14

3. ¿Qué nivel de depresión padece? \*

Marca solo un óvalo.

leve

Moderado

Severo

Autoinforme  
de  
conductas  
asertivas  
ADCA: 1

Lee detenidamente cada frase y contesta de manera sincera al significado estricto de la misma. El ejercicio consiste en seleccionar la frecuencia con que piensas, sientes o actúas de la manera que se indica en cada una de las frases que aparecen abajo. Elige entre las siguientes cuatro opciones: Nunca o Casi Nunca, A Veces, A Menudo y Siempre o Casi Siempre.

## 14. \*

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo	Siempre o casi siempre
Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defendarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me cuesta hacer preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me cuesta pedir favores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me cuesta decir que NO cuando me piden algo que yo no deseo hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me molesta que no me entiendan cuando explico algo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me irrita mucho que me lleven la contraria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me molesta que me hagan preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me disgusta que me critiquen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable que le pida de buenas maneras.

Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas, etc.

Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que se merecen.

Me molesta que alguien no acepte una crítica justa

Escala de conductas participativas  
- PBS

Lee detenidamente cada frase y conteste de manera franca y honesta. La siguiente lista señala una serie de conductas que caracterizan el compromiso cívico y político. Por favor, indique qué tanto reconoce estas conductas como representativas de usted. Elija entre las siguientes cinco opciones: Para nada en absoluto, No mucho, Suficiente, Fuertemente, Totalmente.



15. \*

Marca solo un óvalo por fila.

	Para nada en absoluto	No mucho	Suficiente	Fuertemente	Totalmente
Envío mensajes o participo en programas o secciones de opinión o de noticias de la radio, el periódico o la televisión, sobre política o asuntos sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boicoteo o saboteo productos o servicios, por razones éticas o ideológicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito ver en la televisión, escuchar en la radio o leer en periódicos temas relacionados con asuntos políticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero la política poco interesante y poco útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Firmo peticiones (para revocatorias de mandato, proyectos de ley, la conformación de movimientos políticos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito hablar de política.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy indiferente a la política.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuto sobre política o problemáticas sociales con amigos y/o en internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compro el periódico, enciendo la televisión o la radio cuando se habla sobre asuntos políticos o problemáticas sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me lanzo como candidato para un cargo político.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dono dinero a un partido o a una organización política.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hago voluntariado en una organización social, cívica o religiosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formo parte de un partido, un sindicato u organización política.

Soy activo en algún movimiento, grupo o foro de discusión (por ejemplo ideológico, ambiental, ético, etc.)

Desarrollo alguna actividad en un partido, sindicato u organización política.

Participo en huelgas, protestas o manifestaciones públicas.

Créditos,  
Referencias y  
agradecimientos

**Especial agradecimiento**

A los profesores Coeimo Taló, Alejandro Magallanes y Terri Manzarini, quienes autorizaron el uso y aplicación de su instrumento "Participatory Behaviors Scale" - PBS,

A los investigadores Manuel García y Ángela Magaz, quienes construyeron el "Autoinforme de conducta asertiva ADCAS 1".

García, E. Manuel & Magaz, Ángela (2011). Actitudes y Valores en las interacciones sociales. Autoinforme de Conductas Asertivas. España: OOHIS, Consultores en Ciencias Humanas, S.L.

Magallanes, A. & Taló, C. (2016). Spanish adaptation of the Participatory Behaviors Scale (PBS). *Psico-social Intervenciones*, 25, 39-44. <http://scielo.iecili.es/pdf/inter/v25n1/original5.pdf>

Taló, C. & Manzarini, T. (2014). Measuring Participation: Development and Validation the Participatory Behaviors Scale. *Social Indicators Research*, 123, 799-816. 10.1007/s11205-014-0761-0

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

### Apéndice 3

#### *Sub-variables, dimensiones y reactivos del instrumento ADCAs 1.*

Sub-variable	Dimensiones	Reactivos y posición en el instrumento
Auto-asertividad	Actuar de modo diferente a como los demás desearían (3 ítems)	3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.
Hetero-asertividad		22. Me irrita mucho que me lleven la contraria.
Hetero-asertividad		30. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.
Auto-asertividad	Hacer las cosas de manera imperfecta (2 ítems)	7. Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente
Hetero-asertividad		27. Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.
Auto-asertividad	Cometer equivocaciones (4 ítems)	5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás
Auto-asertividad		6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a
Auto-asertividad		15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.
Hetero-asertividad		29. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.
Auto-asertividad	Pensar de manera propia y diferente (3 ítems)	1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.
Hetero-asertividad		23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.
Hetero-asertividad		30. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.
Auto-asertividad	Cambiar de opinión (2 ítems)	8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.
Hetero-asertividad		24. Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.
Auto-asertividad	Aceptar y rechazar críticas o quejas	13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.
Auto-asertividad		14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que

	(4 ítems)	defenderme.
Hetero-asertividad		31. Me disgusta que me critiquen.
Hetero-asertividad		35. Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.
Hetero-asertividad	Decidir la importancia de las cosas (1 ítem)	34. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que se merecen.
Auto-asertividad	No saber algo (3 ítems)	10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.
Auto-asertividad		16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a.
Hetero-asertividad		28. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.
Auto-asertividad	No entender algo (2 ítems)	12. Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando
Hetero-asertividad		21. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo
Auto-asertividad	Formular preguntas (2 ítems)	17. Me cuesta hacer preguntas
Hetero-asertividad		26. Me molesta que me hagan preguntas
Auto-asertividad	Hacer peticiones (2 ítems)	18. Me cuesta pedir favores
Hetero-asertividad		25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.
Auto-asertividad	Rechazar una petición (2 ítems)	19. Me cuesta decir que NO, cuando me piden algo que yo no deseo hacer.
Hetero-asertividad		32. Siento malestar hacia la persona que me niegue algo razonable que yo le pida de buena manera.
Auto-asertividad	Expresar sentimientos (4 ítems)	2. Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta.
Auto-asertividad		4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.
Auto-asertividad		11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.
Hetero-asertividad		33. Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas, etc.
Auto-asertividad	Elogiar y recibir elogios (2 ítems)	9. Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien.
Auto-asertividad		20. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de García y Magaz (2011).

## Apéndice 4

### *Dimensiones y reactivos del instrumento Participatory Behaviors Scale.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Posición en instrumento</b>
Desvinculación (4 ítems)	Evito ver en la televisión, escuchar en la radio o leer en periódicos temas relacionados con asuntos políticos.	6
	Considero la política poco interesante y poco útil	7
	Evito hablar de política	11
	Soy indiferente a la política	12
Participación civil (4 ítems)	Envío mensajes o participo en programas o secciones de opinión o de noticias, de la radio, el periódico o la televisión, sobre temas sociales o políticos.	3
	Discuto sobre política o problemáticas sociales con amigos, a través de las redes sociales y demás espacios que ofrece el internet.	13
	Compro periódicos o enciende la televisión o la radio cuando se habla sobre asuntos políticos o problemáticas sociales.	17
	Hago voluntariado en una organización social, cívica o religiosa.	23
Participación política formal (4 ítems)	Me lanzo como candidato para un cargo político.	18
	Dono dinero a un partido o a una organización política.	21
	Formo parte de un partido, un sindicato u organización política.	24
	Desarrollo alguna actividad en un partido, sindicato u organización política.	26
Activismo (4 ítems)	Boicoteo o saboteo productos o servicios, por razones éticas o ideológicas	5
	Firmo peticiones para revocatorias de mandato, proyectos de ley, la conformación de nuevos movimientos políticos, etc.	10
	Soy miembro activo en algún movimiento político o ciudadano, grupo o foro de discusión sobre política.	25
	Participo en huelgas, protestas o manifestaciones públicas.	27

Nota: Versión corta del instrumento diseñado por Talò y Mannarini (2014), con ajustes en la redacción de algunos de los ítems, producto de la prueba piloto.

