

Evaluación de las Dinámicas para el Fomento de la Asertividad: cuestionario para las familias. Diseño y validación interjueces

Tatiana Marín González¹, M^a Ángeles Hernández Prados²

Orientadora educativa EOEP de Atención Temprana Murcia 2
Universidad de Murcia

Resumen

El diseño y construcción de instrumentos de evaluación en educación es algo frecuente, así como el empleo en la práctica docente de instrumentos no validados. Este trabajo presenta el proceso de desarrollo y validación mediante la técnica Delphi, con la finalidad de garantizar la validez de contenido de un nuevo cuestionario sobre el fomento de la asertividad en el contexto familiar. Participaron un total de siete expertos en la cumplimentación de la escala de validación tipo Likert (de 1 a 4), para conocer la claridad, pertinencia y adecuación del cuestionario diseñado. Se llevó a cabo un análisis estadístico cuantitativo y cualitativo de las aportaciones de los expertos. Los resultados denotan que, el cuestionario EDFA-f posee propiedades psicométricas adecuadas que lo convierten en una herramienta apropiada para evaluar el tipo y grado de fomento de la asertividad en las relaciones paterno-filiales.

Palabras clave: validación; cuestionario; asertividad; familia.

¹ tatiana.marin@murciaeduca.es

² mangeles@um.es

Evaluation of the Dynamics for the Promotion of Assertiveness: questionnaire for families. Inter-judge design and validation

Abstract

In the Education field, the process of designing and constructing evaluation instruments, as well as the use of non-validated instruments in teaching practice are a common procedure. This study presents the development and validation process of the instrument using the Delphi method. The aim was to ensure the validity of the content included in a new questionnaire on promoting assertiveness in the family context. A total of seven experts in a total participated to in completing the Likert type validation scale (from 1 to 4), in order to know the clarity, relevance and adequacy of the designed questionnaire. We carried out a quantitative and qualitative statistical analysis of the contributions of the experts. The results show that the EDFA-f questionnaire has adequate psychometric properties that make it an appropriate tool to evaluate the type and degree of assertiveness promotion in parental-child relationships.

Keywords: validation; questionnaire; assertiveness; family.

Introducción

Las relaciones interpersonales son parte esencial de nuestra vida. Sin embargo, en ocasiones, estas dan lugar a conflictos, los cuales son inherentes al ser humano, de ahí la importancia de aprender a gestionarlos adecuadamente. En contraposición, la emocionalidad adversa que acompaña al enfrentamiento no es innata, sino educable. Implica la necesidad de formar en el desarrollo de unas habilidades comunicativas y emocionales que favorezcan una gestión saludable, otorgando al conflicto una concepción más positiva (Led y Girbau, 2008, Vinyamata, 2011). Desde esta perspectiva, la asertividad es un constructo de habilidad social que permite expresar los intereses y derechos propios, respetando a los demás. Convirtiéndose en una herramienta eficaz de la gestión del conflicto, con el menor desgaste emocional y menor deterioro de las relaciones interpersonales.

Por otra parte, el enfoque socio-relacional sostiene que las estrategias de resolución y el número de conflictos van a depender del tipo de relación paterno-filial (De la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 2001; Oliva,

Parra y Arranz, 2008; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012), enfatizando el papel de la educación familiar. En coalición, los estudios evidencian que el afecto, la receptividad, la supervisión o la disciplina son algunas de las prácticas educativas familiares que influyen en el aprendizaje de la gestión de conflictos por parte de los hijos (De la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 201; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

Por el contrario, la sobreprotección, falta de apoyo, rigidez, imposición, hostilidad y permisividad por parte de los padres y/o conflictos frecuentes entre éstos, se asocia significativamente con problemas de conducta y agresividad de los hijos (Buschgens et al., 2010; Cedillo, Laca y Luna, 2012; Gallarin & Alonso-Arbiol, 2012; McCuller, Sussman, Dent & Teran, 2001; Kawabata, Alink, Tseng, Van & Crick, 2011; Tur-Porcar et al., 2012).

En cuanto a los conflictos intrafamiliares, una atmósfera de confianza y cercanía emocional establece un escenario para que la gestión de conflictos entre progenitores y adolescentes sea efectiva, mientras que un clima familiar caracterizado por la crítica y la coacción da como resultado conflictos disfuncionales (Galatzer-Levy & Cohler, 1993; Hill, 1993; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991).

En definitiva, se reconoce que el grado de asertividad de los padres está relacionado con el estilo educativo que los mismos plasman (Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, 2002). Así, la propia asertividad de los padres reflejada en un estilo educativo democrático, junto a otras variables como la comunicación y el tipo de gestión de conflictos en el hogar, ofrecerán al hijo adolescente mejores habilidades sociales (Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, 2002; Steinberg y Silk, 2002; Underwood, Beron & Rosen, 2009).

Acercándonos más al eje temático del presente estudio, Oyuki y Alcántara (2015) mostraron la existencia de una correlación directa entre la conducta Auto-Asertiva y Hetero-Asertiva con las diferentes dimensiones del clima sociofamiliar, especialmente con la cohesión, la expresividad, la autonomía, la actuación, las relaciones y la estabilidad. Asimismo, en estudiantes de Primaria y Secundaria se constató la asociación positiva entre el nivel de habilidades sociales y el rendimiento académico, lo que demuestra la importancia de desarrollar y fomentar habilidades asertivas en nuestros hijos y alumnos (Carbonero, Marugán y Palazuelo, 2012).

A pesar de las investigaciones citadas, son escasos los estudios referidos a la relación familia y asertividad. En consecuencia, se han planteado algunos interrogantes que suscitan esta investigación: ¿Cuáles son las pautas parentales que fomentan la conducta asertiva en el hijo/a adolescente?, ¿hay relación entre

el grado de asertividad en las relaciones paterno-filiales y el nivel de conducta asertiva que se desarrolla en el hijo?, ¿existen instrumentos para valorar el fomento de este constructo? En este escenario, surge la pertinencia de diseñar y validar un cuestionario para medir estos aspectos, ya que se consideran esenciales ante los problemas de convivencia escolar manifiestos y escasamente tratados. Para ello, hemos implementado un estudio empírico fundamentado en un panel Delphi, el cual exponemos en el siguiente epígrafe.

Objetivos

Atendiendo a lo expuesto, la finalidad de este estudio es doble. Por un lado, ofrecer pautas para el diseño y construcción de cuestionarios dirigidos a las familias. Y, por otro, adaptar y validar el cuestionario elaborado para conocer las pautas de fomento de asertividad en las relaciones padres-hijos, durante la etapa de la adolescencia de 12 a 18 años, denominado EDFA-f (Evaluación de las Dinámicas para el Fomento de la Asertividad: cuestionario para las familias).

Participantes

Por el tipo de investigación, se ha recabado información de un grupo de expertos que ha intervenido voluntariamente en el proceso de validación del contenido del instrumento. Aunque la revisión metodológica realizada no es concluyente en cuanto al número de expertos, se aconseja un mínimo de cinco y un máximo de 20 (Carreño, 2009), siendo un factor decisivo los criterios que se establecen en la selección de expertos (López, 2018). Concretamente, en el presente estudio se han empleado dos criterios de inclusión: metodológico, invitando a profesores del área de métodos de investigación educativa; y de contenido, que tengan publicaciones relacionadas con la asertividad, y sobre el contexto educativo familiar.

La selección del grupo de expertos se realizó atendiendo a diversos criterios (García y Fernández, 2008): vinculación del experto con el problema, su experiencia profesional, sus cualidades personales para participar en las investigaciones o su pericia profesional. Así, se invitó a un total de 12 posibles participantes, de los cuales acabaron cumplimentando el instrumento de validación siete (cuatro son expertos en metodología de la investigación y tres expertos en asertividad). Han participado cinco mujeres y dos hombres, todos profesores y profesoras de la Universidad de Murcia, con una temporalización en experiencia laboral muy diversa que oscila de cinco a 38 años, situándose la media en 27.28 años.

Instrumentos y análisis de datos

El instrumento objeto de validación fue el cuestionario EDFA-f, diseñado *ad hoc* para analizar el tipo y grado de prácticas educativas parentales relacionadas con el fomento de la asertividad en el hijo adolescente (Anexo I). Consta de 35 ítems tipo Likert, en su versión final, y 4 valores como criterio de respuesta (1 casi nunca, 2 a veces, 3 a menudo y 4 casi siempre). Asimismo, hacen referencia a actuaciones, situaciones, pensamientos, ideas y valores en las interacciones paterno-filiales, que pertenecen a cuatro dimensiones: Comunicación Asertiva, Inteligencia Emocional, Auto-Asertividad y Hetero-Asertividad.

Partiendo de la versión inicial del EDFA-f, denominada CFAF, se diseñó un instrumento de validación para medir tres criterios; adecuación, claridad, y relevancia; con una escala tipo Likert de 4 valores, (1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho). Además, se incorporó un apartado de “propuestas de mejora” para que los expertos aportaran todas consideraciones necesarias con el fin de optimizar el instrumento.

En lo que respecta al análisis de datos, se ha recurrido al paquete estadístico SPSS en su versión 22 y se han calculado estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes medias y desviación típica), medidas de fiabilidad empleando el estadístico Alpha de Cronbach y análisis de consistencia interjueces mediante la prueba de correlación de Kendall.

Método y Procedimiento

La utilización de expertos como estrategia para la validación de instrumentos es bastante usual en investigación educativa, tal y como concluye López-Gómez (2018) en la revisión bibliográfica del uso del Método Prospectivo de Delphi desde los años 50 hasta la actualidad. Este método se basa en el principio de la inteligencia colectiva, tratando de lograr un consenso de opiniones por un grupo de personas seleccionadas cuidadosamente como expertos calificados en torno al tema. Entre sus características más emblemáticas se encuentra su flexibilidad y facilidad para la toma de decisiones (Aponte, Cardozo y Melo, 2012), así como la posibilidad de aplicabilidad no presencial, lo que reduce la confrontación (Okoli y Pawlowski, 2004).

Siguiendo los criterios de Oñate, Ramos (1998) y Blasco López y Mengual (2010) se estableció la secuencia metodológica a seguir, compuesta de tres fases fundamentales: preliminar, exploratoria y final, a las que se añadieron dos más: el diseño del cuestionario y el contacto con los centros.

1. Fase preliminar: Revisión sistemática y delimitación del constructo

Esta primera fase consiste en un estudio de revisión bibliográfica sistemática que fundamente y conforme la base de nuestro cuestionario. Se divide en dos sub-fases: la de búsqueda y revisión de instrumentos similares, así como el análisis de definiciones sobre asertividad de distintos autores relevantes en la materia.

En primer lugar, la búsqueda de cuestionarios similares arrojó un total de 50 que pasaron la primera criba, y posteriormente, mediante la triangulación de los resúmenes y palabras clave se redujeron a 25, de los cuales 12 eran españoles (ES), y cuyas fechas de publicación oscilaban entre 1973 y 2001. En la Tabla 1 se indica la denominación de cada instrumento, los autores, el año de publicación, los factores que mide; y si existe o no una versión en español (ES).

Tabla 1

Instrumentos similares revisados

Instrumento	Autores	Año	Factores	ES
Rathus Assertiveness Schedule	Rathus	1973		NO
Escala de Asertividad para Adolescentes (ASA, Assertiveness Scale for Adolescent)	Lee, Halberg, Slemon & Haase	1985		SI
Inventario de Aserción de Gambrill y Richey	Gambrill & Richey	1975		SI
Escala de Asertividad (EA)	Godoy, Gavino y otros	1993	Asertividad, sumisión y agresividad	SI
Escala de Expresión Asertiva Adolescente (AAES, Adolescent Assertion Expression Scale)	Connor, Dann & Twentyman	1982		NO
Autoinformse de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (ADCAs)	García y Magaz	2000a		SI
Escala Autoinforme de Hábitos Asertivos(AIHA)	García y Magaz,	2000b		SI
Escala de Habilidades Sociales (EHS)	Gismero	2000	Asertividad y otras habilidades sociales	SI
Escala de Autoeficacia Social Adolescente (S-EFF; Adolescent Social Self-Efficacy Scale)	Connolly	1989		NO

Instrumento	Autores	Año	Factores	ES
Inventario de Resolución de Conflictos (CRI)	McFall & Lillesand	1971	Estrategias de afrontamiento.	SI
College Self Expresión Scale (CSES)	Galassi, Delo, Galassi & Bastien,	1974	Conductas inadecuadas	NO
Adult Self Expression Scale (ASES)	Gay, Hollandsworth & Galassi	1975		NO
Escala de Relación Adolescente Percibida (PARS, Perceived Adolescent Relationship Scale)	Andrews & Francis	1989		NO
Escala Multidimensional de Expresión Social	Caballo	1987	Interacciones, comportamiento y competencia social	SI
Sistema de Valoración de Habilidades Sociales-Autoinforme (SSRS, Social Skills Rating System)	Gresham & Elliott	1990		NO
Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, Teenage Inderbitzen y Foster 1992 Inventory of Social Skills)	Inderbitzen & Foster	1992		SI
Social Performance Survey Schedule, (SPSS) (Escala-inventario de la actuación social)	Lowe & Cautela,	1978		NO
Cuestionario Matson de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (MESSY, Matson Evaluation of Social Skills with Youngters, MESSY)	Matson, Rotatori & Hesel	1983	Conductas sociales positivas y negativas	SI
Cuestionario de Conducta Social en la Escuela (SRSBQ, School- Related Social Behavior Questionnaire)	Loranger, Poirier & Gauthier	1983		NO
Batería de Socialización (BAS)	Silva y Martorell.	1987		SI
Lista de Situaciones Sociales Problemáticas (LSSP, List of Social Situation Problems)	Spence	1980	Dificultades interpersonales, fobia o inadecuación social	SI
Social Interaction Test (Test de interacción Social)	Trower, Bryant & Argyle	1978		NO

Instrumento	Autores	Año	Factores	ES
Cuestionario Adolescente de Situaciones Problemáticas (CAPS, Checklist of Adolescent Problem Situations)	Cavell & Kelley	1994		NO
Cuestionario de Conducta Escolar (CCQ, Class Conduct Questionnaire)	Loranger & Arsenault	1989	Respeto a las reglas	NO

En segundo lugar, se realizó una revisión sistemática y un tratamiento de la información hallada con la finalidad de clarificar el constructo a medir y delimitar las dimensiones del cuestionario, así como el contenido que formará parte de los ítems. Para identificar estos estudios, se emplearon los términos de “asertividad” y “familia” como descriptores en las siguientes bases de datos: Dialnet, ERIC, REDINED, CSIC EURYDICE, Redalyc Y Google Académico. Se barajaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión para la selección de los estudios: 1. escritos en castellano 2. publicados en abierto 3. carácter empírico 4. con un resumen o palabras clave que incluyese alguno de los siguientes términos: asertividad, familia, cuestionario. Se obtuvo un total de 50 artículos, que se codificaron numéricamente. Entonces, se volcó la información en Excel atendiendo a las siguientes categorías: autores y fuente, marco conceptual y definiciones de asertividad, dimensiones, indicadores y posibles ítems.

Para la clarificación conceptual, se trabajó con 21 definiciones diferentes, concluyendo que la asertividad se caracteriza por una comunicación asertiva, una buena inteligencia emocional, así como unos altos niveles de auto y hetero-asertividad. Entre las definiciones que aparecen citadas con más frecuencia en los textos, resaltamos las de los siguientes autores: García y Magaz (2011); Pick y Vargas (1990) o Rodríguez y Serralde (1991).

Ambos análisis fueron decisivos para la determinación de las dimensiones del cuestionario, quedando delimitadas en los rasgos que se muestran a continuación y que constituyen los indicadores que definen al adolescente asertivo:

1. Comunicación Asertiva. El adolescente se caracteriza por presentar una comunicación abierta, directa, franca y adecuada; iniciar, mantener y terminar conversaciones; escuchar activamente; etc.
2. Inteligencia Emocional. Se define como una persona firme ante opiniones propias; que expresa sentimientos y emociones tanto negativas como positivas; que es honesto, espontáneo; que defiende los propios derechos; etc.
3. Auto-Asertividad. Este factor hace referencia al adolescente que se

propone metas y conoce las propias limitaciones; tiene una alta autoestima y autonomía; aquel que tiene seguridad en sí mismo, pero no se cree mejor que los demás; suele ser responsable; evita la agresividad; y acepta la responsabilidad del propio comportamiento.

4. Hetero-Asertividad. El adolescente se caracteriza por presentar respeto hacia el prójimo y sus opiniones; es aquel que afronta las críticas; sabe disculparse y admitir ignorancia; es empático.

Finalmente, a partir de estos indicadores referidos a los hijos, se transformaron otros homólogos en relación a los padres que conformaron en último lugar los ítems del cuestionario, pero esto será objeto de la fase siguiente.

2. Fase preparatoria: diseño del cuestionario

La importancia de dotar de calidad un instrumento es crucial para el éxito de la investigación. Además de la delimitación del constructo realizada en la fase anterior, se hace necesario contemplar el dominio de los parámetros que marcan los expertos en metodología, para ser aplicados meticulosamente en el diseño del cuestionario. De ahí que hayamos optado por concederle un mayor protagonismo, considerándolo como una fase más en el proceso global de construcción y validación.

El objetivo de esta fase consiste en elaborar, siguiendo las pautas metodológicas propuestas por autores del campo de la investigación, el borrador definitivo del cuestionario que pasará a valoración de los jueces. Para ello, tomamos como base otros instrumentos para medir asertividad, especialmente del autoinforme ADCA-pd (García y Magaz, 2000) por su pertinencia y se seleccionaron aquellos ítems que más se ajustaban al ámbito de estudio.

En cuanto al contenido de los ítems, se decidió que fuese multidimensional, ya que la asertividad es un constructo de gran magnitud. En relación al volumen de ítems, existe diversidad de opiniones, si bien hay autores que optan por cuestionarios de gran extensión, entre 10 y 90 ítems, dando cobertura a todas dimensiones definidas (Arribas, 2004), otros optan por delimitar a 30 ítems el tamaño ideal de cualquier cuestionario (Muñoz, 2004), para evitar saturar a los participantes.

Tal y como afirman Arribas (2004) y Muñoz (2003), la definición de cada ítem ha de ser exhaustiva y mutuamente excluyente. Por tanto, se eliminaron y/o unificaron las afirmaciones similares. Además, se tuvo en cuenta la comprensión lógica y psicológica, así como la aceptabilidad, evitando los ítems excesivamente largos, complejos, negativos o estereotipados. Igualmente, se controlaron los posibles sesgos de cumplimentación. Una vez redactados los ítems, se ordenaron de forma lógica atendiendo a las dimensiones del

constructo.

El siguiente paso fue codificar las respuestas, optando por un tipo dicotómico que diese flexibilidad al sujeto. También fue necesario definir el sistema de puntuación, que en este caso fue simple, es decir, todos los ítems obtuvieron el mismo valor. Así, mediante un trabajo colaborativo dentro del grupo de investigación, se configuró la primera versión del instrumento.

A este primer instrumento se denominó CFAF (Cuestionario de Fomento de la Asertividad en la Familia). Esta propuesta inicial estuvo compuesta por un total de 35 ítems distribuidos en las cuatro dimensiones ya mencionadas: Comunicación Asertiva (4 ítems), Inteligencia Emocional (12 ítems), Auto-Asertividad (12 ítems) y Hetero-Asertividad (7 ítems).

3. Fase exploratoria: Validación del instrumento por expertos

Esta tercera fase tiene como objetivo depurar el borrador inicial del cuestionario mediante el juicio de expertos. En este apartado nos limitamos a exponer todo el proceso de forma minuciosa, ya que los resultados objetivos serán contemplados en el apartado siguiente.

El método Delphi ha sido ampliamente utilizado por investigadores para la validación de los factores que inciden en un determinado constructo y que han sido recogidos en un instrumento de recogida de información. Para ello se sigue un proceso que, si bien es flexible, contempla algunos elementos esenciales (Loo, 2002): 1. seleccionar grupo de expertos, 2. garantizar el anonimato de los expertos, 3. establecer un coordinador del proceso, 4. interacción comunicativa coordinador-experto, 5. resultados. Estos aspectos han sido ampliados al incorporar en el proceso, la construcción del instrumento de validación. A continuación, se describen de forma detallada los pasos realizados.

- a) Construcción del instrumento de validación. La finalidad de este instrumento es recoger información de cada uno de los expertos de forma individual para comprobar la calidad de nuestro cuestionario. Sus características se han expuesto en el apartado de instrumentos y análisis de datos.
- b) Delimitación y selección del grupo de expertos. Descrito en participantes.
- c) Información a los expertos y garantía de anonimato. Se estableció una coordinadora, una de las autoras, que se ocupaba de la aplicabilidad del instrumento de validación, manteniendo la comunicación con los expertos mediante el correo electrónico de forma individualizada, para evitar que se reconocieran entre sí. Se informó a los expertos de los objetivos y propósitos de la

- investigación, de su contribución y papel dentro de la misma; así como de las características del método Delphi. Finalmente, se obtuvo de siete de los doce expertos el consentimiento para participar.
- d) Procedimiento y aplicabilidad de los cuestionarios de validación. A los siete expertos se les envió por correo electrónico el cuestionario inicial CFAF y el instrumento de validación. Una vez que la coordinadora iba recibiendo el cuestionario de validación cumplimentado se le asignaba a este un código numérico para garantizar dicho anonimato.
 - e) Resultados. Se señalan de forma cuantitativa y cualitativa, atendiendo a las respuestas emitidas por los expertos. Se presentan agrupadamente, en función a los objetivos y dimensiones establecidas en la propuesta de instrumento inicial. Se trabaja colaborativamente en el grupo de investigación, llevando a cabo una toma de decisiones sobre los cambios a realizar. Se estableció como condición que, si estos fueran muy numerosos, se realizaría una segunda ronda de validación.

Este proceso arrojó unos valores altos en la concordancia de los expertos, tanto en adecuación, como en claridad y relevancia de los ítems. Con las recomendaciones y propuestas de mejora de los expertos se elaboró la versión definitiva del EDFFA-f (Evaluación de las Dinámicas para el Fomento de la Asertividad. Cuestionario para las Familias) (Anexo 1).

4. Fase final: construcción del cuestionario definitivo

A partir de las modificaciones extraídas de la validación de expertos, el boceto inicial CFAF se convirtió en el cuestionario definitivo EDFFA-f. Consta de 35 ítems tipo Likert (1 casi nunca, 2 a veces, 3 a menudo y 4 casi siempre), distribuidos en cuatro dimensiones:

1. Comunicación Asertiva: ítems 1 al 4 referidos al diálogo efectivo, la escucha activa y las conductas comunicativas adecuadas.
2. Inteligencia Emocional: ítems del 5 al 16 referidos a la expresión de sentimientos, emociones y opiniones, y el respeto hacia las emociones de otros.
3. Auto-Asertividad: ítems del 17 al 28 referidos al establecimiento de metas, aceptación de la derrota, autoestima, autoconocimiento, motivación, esfuerzo, responsabilidad y reflexión.
4. Hetero-Asertividad, ítems del 29 al 35 referidos al respeto del prójimo, conflicto y no violencia, actitud crítica, empatía y arrepentimiento.

5. Fase de aplicabilidad: distribución de los cuestionarios

En primer lugar, se mantuvo una reunión informativa del procedimiento a llevar a cabo con los Equipos Directivos de 26 centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, públicos (el 83.3 %) y privados-concertados (el 19.7 %), con la finalidad de solicitar autorización para la realización del estudio y obtener el consentimiento informado. También se tuvo en cuenta los parámetros de responsabilidad ética marcados por la Universidad de Murcia, a pesar de estar destinado a familias, personas adultas que libre y voluntariamente deciden colaborar. La cumplimentación se llevó a cabo telemáticamente mediante la plataforma on-line *Google Forms*, y en versión impresa para excepciones, pero ambas en su contexto natural, evitando así el Efecto Hawthorne.

Resultados

Los resultados se han organizado en base a los objetivos de la investigación. En este sentido, la investigación pretendía, por un lado, ofrecer pautas para el diseño y construcción de cuestionarios, y por otro, adaptar y validar el cuestionario EDFA-f elaborado para conocer las pautas de fomento de asertividad en las relaciones padres-hijos, durante la etapa de la adolescencia de 12 a 18 años. El primero es un objetivo de carácter metodológico y, como tal, ha sido detallado en las cinco fases descritas anteriormente. Por tanto, en este apartado se han recogido exclusivamente los resultados correspondientes al segundo objetivo.

a) Validez de contenido. Resultados cuantitativos de los expertos

Los resultados obtenidos muestran que todos los ítems se ubicaron dentro de un rango óptimo. Además, se obtuvieron valores altos en la concordancia de los expertos, tanto en adecuación, como en claridad y relevancia de los ítems. En las Tablas 2 y 3 se indican los estadísticos descriptivos de la validación de expertos en base, por un lado, al título del cuestionario, a las instrucciones y a los datos sociodemográficos; y, por otro, a cada una de las dimensiones y al cuestionario final.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la validación de expertos: título, instrucciones y datos sociodemográficos

	Adecuación		Pertinencia		Claridad	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Título	3.43	.787	3.71	.756	3.71	.488
Datos personales	3.43	1.134	3.86	.378	3.57	1.134
Datos hijo/a	3.43	1.134	3.43	1.134	3.43	1.134
Datos familiares	3.57	1.134	3.57	1.134	3.57	1.134
Instrucciones	3.57	.787	3.57	7.87	3.57	7.87

Tabla 3

Estadísticos descriptivos EDFA-f por dimensiones

Dimensión	Ítems	Adecuación		Pertinencia		Claridad	
		Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Comunicación Asertiva	1-4	3.82	.374	3.75	.382	3.82	.374
Inteligencia Emocional	5-16	3.74	.445	3.74	.418	3.73	.323
Auto-Asertividad	17-28	3.81	.362	3.81	.275	3.73	.262
Hetero-Asertividad	29-35	3.90	.270	3.84	.266	3.90	.214
Cuestionario final	1-35	3.82	.360	3.78	.319	3.79	.276

De esta manera consideramos positiva la validez del cuestionario EDFA-f de acuerdo con Lawshe (1975) quien estableció una relación entre el número de expertos consultados y el valor mínimo del IVC (Índice de Validez de Contenido) para considerar positiva la validez de un instrumento. Según la valoración de los expertos, la dimensión con mayor consistencia es la de Hetero-Asertividad.

b) *Validez de contenido. Resultados cualitativos de los expertos*

Las propuestas de mejora de los jueces determinaron que el título, las instrucciones y 12 de los ítems debían ser reformulados o modificados. En primer lugar, se cambió el título (CFAF por EDFA-f), debido a que el inicial daba lugar a pensar que era un instrumento para fomentar la asertividad no para medir este factor. En segundo lugar, se añadió la definición de asertividad en las instrucciones del instrumento. Respecto a las variables sociodemográficas se sustituyó “estudios” por “curso actual”. En lo que respecta a los ítems, los cambios realizados se plasman en la Tabla 4 junto con los motivos de dichas modificaciones.

Tabla 4

Cambios realizados en los ítems atendiendo las propuestas de los expertos

Formulación inicial en CFAF	Formulación final en EDFA-f	Motivo del cambio	
		Indefinido, incompleto	Confuso
Cuando critico a mi hijo/a lo hago con el propósito de que cambie y mejore.	Cuando me muestro crítico con mi hijo/a lo hago con la intención de que cambie y mejore.	X	
Intento castigar o corregir las mentiras.	Intento castigar las mentiras para potenciar la sinceridad.	X	
En casa pedimos ayuda cuando lo necesitamos.	Fomento la conducta solidaria en mi hijo/a animándole a pedir ayuda.		X
Aconsejo a mi hijo/a que, cuando algo no le guste, se sienta incómodo o enfadado, lo exprese.	Aconsejo a mi hijo/a que, cuando algo no le guste, se sienta incómodo o enfadado, lo exprese sin perder las formas.		X
Manifestamos muestras de afecto (besos, abrazos...) entre los miembros de la familia.	promuevo las relaciones afectivas con mi hijo/a, mostrando afecto (besos, abrazos...).		X
Cuando surgen emociones negativas, no las evitamos, sino que las afrontamos.	Cuando mi hijo/a se encuentra implicado en un conflicto, insisto en que no debe evitarlo.		X
Cuando mi hijo/a pierde en la partida de algún juego, le digo que hay que	Cuando mi hijo/a pierde en la partida de algún juego, le digo y demuestro que hay que saber	X	

Formulación inicial en CFAF	Formulación final en EDFA-f	Motivo del cambio	
		Indefinido, incompleto	Confuso
saber aceptar la derrota.	aceptar la derrota.		
En casa somos positivos u optimistas (“vemos el vaso medio lleno”).	Potencio en mi hijo/a una visión positiva u optimista ante la vida (“vemos el vaso medio lleno”).		X
Motivo a mi hijo/a.	Trato de motivar a mi hijo/a para que se interese por algo, asuma retos, tenga iniciativa etc.	X	
Demandando a mi hijo/a que haga las tareas	Fomento la autonomía de mi hijo/a en la realización de sus tareas (académicas, del hogar etc.)		X
En casa cada uno asume las consecuencias de sus actos.	En casa se incentiva la responsabilidad		X
Reclamo que mi hijo/a pida perdón cuando es necesario.	Enseño que mi hijo/a pida perdón cuando es necesario.		X

c) Valores psicométricos del cuestionario

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, esta se calculó a través del coeficiente Alpha de Cronbach, hallándose un valor de .922 (véanse Tablas 5 y 6). De esta manera, basándonos en la escala de valoración propuesta por Pardo y Ruiz (2005), y dado que todos los valores obtenidos son superiores a .9, se puede afirmar que poseen una fiabilidad excelente.

Para conocer la consistencia interna de cada dimensión, se procedió a calcular el coeficiente Alpha de Cronbach nuevamente. De este modo, para las subescalas se obtuvieron los siguientes valores: Comunicación Asertiva (.783), Inteligencia Emocional (.785) Auto-Asertividad (.807) y Hetero-Asertividad (.786). En este caso, si comparamos estos valores con los obtenidos en pruebas de fiabilidad realizadas por los autores de otros instrumentos, así como por investigadores, podemos comprobar que los datos obtenidos son similares.

Tabla 5

Resumen del procesamiento de los casos EDFA-f

		N	%
Casos	Válidos	183	100.0
	Excluidos	0	0
	Total	183	100.0

Tabla 6

Estadísticos de fiabilidad EDFA-f+2

Alfa de Cronbach		N de elementos
Global	.922	35
Comunicación Asertiva	.783	4
Inteligencia Emocional	.785	12
Auto-Asertividad	.807	12
Hetero-Asertividad	.786	7

Conclusiones

Atendiendo a la finalidad del estudio, podemos afirmar que el proceso de validación seguido ha sido expuesto con rigurosidad y detalle, sirviendo de modelo para otros investigadores y docentes, lo que favorece la mejora de la calidad de los instrumentos que se emplean en contextos educativos. En cuanto a la aplicación de la técnica Delphi, sustentada en el acuerdo interjueces, se ha aplicado correctamente, siguiendo los principios científicos establecidos por especialistas en metodología. Concretamente, en lo que respecta al número de expertos, el proceso de comunicación con los mismos, el establecimiento de reglas de valoración, el instrumento de validación, el proceso de análisis, entre otros.

Los resultados generales de la validación muestran la efectividad del proceso, contribuyendo al enriquecer la adecuación y pertinencia de los ítems, pero sobre todo la claridad de formulación de los mismos. De modo que el EDFA-f es un instrumento validado resultado del consenso de siete expertos mediante un proceso fundamentado científicamente. Los resultados evidencian las mejoras realizadas fruto de la combinación de los datos cuantitativos y cualitativos aportados por los jueces. Tras el análisis de contenido realizado se

puede considerar que el instrumento es adecuado para analizar la asertividad en los contextos familiares con adolescentes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria.

Finalmente, a pesar de la adecuación y eficacia de la técnica para garantizar la validez de contenido del instrumento, revirtiendo en valores elevados de fiabilidad, se han evidenciado algunas limitaciones relacionadas con el número de expertos. Pues, somos conscientes que con un mayor número de estos y más ajustados a la temática, se hubiesen obtenido mejores resultados.

Referencias

- Aponte, G., Cardozo, M.A., y Melo, R.M. (2012). Método DELPHI: aplicaciones y posibilidades en la gestión prospectiva de la investigación y desarrollo. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 18(1), 41-52.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Buschgens, C., Van Aken, M., Swinkels, S., Ormel, J., Verhulst, F., y Buitelaar, J. (2010). Externalizing behaviors in preadolescents: familial risk to externalizing behaviors and perceived parenting styles. *European Child and Adolescence Psychiatry*, 19, 567-575. doi:10.1007/s00787-009-0086-8.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38
- Carbonero, M. A., Palazuelo, M. M. y Marugán de Miguelsanz, M. (2012). Assertive Skills and Academic Performance in Primary and Secondary Education, Giftedness, and Conflicting Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 213-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/home.oa>
- Carreño, M. (2009). El método Delphi: cuando dos cabezas piensan más que una en el desarrollo de guías de práctica clínica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 185-193.
- Cedillo, L. I., Laca, F. A. y Luna, A. C. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/home.oa>
- Da Dalt de Mangione, E. C. Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/home.oa>
- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. y Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Psicología Conductual*, 19, 577-590.
- Galatzer-Levy, R.M. & Cohler, B.J. (1993). The essential other: A

- developmental psychology of the self. New York: Basic Books.
- Gallarin, M. & Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: A predictive model. *Journal of Adolescence*, 35, 1601-1610. doi:10.1016/j.adolescence.2012.07.002.
- García, L. y Fernández, S. J. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29 (2), 46-50.
- García, E.M. y Magaz, A. (2011). PEE: Perfil de estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo: manual de referencia. Burceña-Barakaldo, Bizkaia: Grupo ALBOR-COHS, División de Publicaciones.
- García, M. y Magaz, A. (2000a). *Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales. Manual de referencia*. Bilbao: Albor-Cohs.
- Hill, J.P. (1993). Recent advances in selected aspects of adolescent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(1), 69-99.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W., Van, M. H. & Crick, N.R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31, 240-278. doi:10.1016/j.dr.2011.08.001
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Led, P. y Girbau, J. (2008). *Conflictos escolares. Respuestas educativas*. Barcelona, España: Tibidado Ediciones S.A.
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40, doi: 10.5944/educXXI.15536
- McCuller, W.J., Sussman, S., Dent, C.W. & Teran, L. (2001). Concurrent prediction of drug use among high-risk youth. *Addictive Behaviors*, 6(1), 137-142.
- Mira, J. E. B., Padrón, A. L., & Mengual-Andrés, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-94.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf*
- Okoli, C., & Pawlowski, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15-29.

- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106. doi:10.1174/021037008783487093
- Oñate, N., & Ramos, L. A. Díaz (1988): Utilización del método Delphi en la pronosticación: una experiencia inicial. *Cuba Economía Planificada*, 9-48.
- Oyuki y Alcántara (2015)
- Oyuki, M. y Alcántara, A. (2015). *Clima Social Familiar y Asertividad en alumnos secundarios del distrito de la Esperanza* (Tesis doctoral). Universidad privada Antenor Orrego Facultad de medicina humana, Perú.
- Paikoff, R.L. & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid, España: McGraw-Hill
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting. Vol. 1. Children and parenting* (pp. 103-134). New Jersey: Erlbaum.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24, 284-288
- Underwood, M. K., Beron, K. J. & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35, 357-375. doi:10.1002/ab.20313

Anexo 1. Cuestionario EDFA-f

EVALUACIÓN DE LAS DINÁMICAS PARA EL FOMENTO DE LA ASERTIVIDAD. CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS.

EDFA-f

Autora: Tatiana Marín González

Ítems	1-CN	2-AV	3-AM	4-CS
1. En casa utilizamos el diálogo ante los problemas.				
2. Puedo hablar con mi hijo/a sobre cualquier tema.				
3. Mi hijo/a y yo nos contamos cómo nos ha ido el día.				
4. Animo a mi hijo/a a intentar comprender lo que los demás sienten o piensan.				
5. Pregunto a mi hijo/a cómo se siente.				
6. En casa debatimos las normas en búsqueda de un consenso.				
7. Enseño a mi hijo/a a mantener y defender sus opiniones.				
8. Cuando me muestro crítico/a ante la conducta de mi hijo/a, lo hago con la intención de que cambie y mejore.				
9. Intento castigar las mentiras para potenciar la sinceridad.				
10. Muestro interés por la opinión de mi hijo/a.				
11. Manifiesto respeto cuando mi hijo/a está en desacuerdo conmigo.				
12. Le explico a mi hijo/a que no debe hacer nada que no quiera, aunque sus amigos lo hagan o se lo pidan.				
13. Animo a mi hijo/a a que pregunte todo lo que no entienda y quiera saber.				
14. Fomento la conducta solidaria en mi hijo/a animándole a pedir ayuda.				
15. Aconsejo a mi hijo/a que, cuando algo no le guste, se sienta incómodo o enfadado, lo exprese sin perder las formas.				
16. Promuevo las relaciones afectivas con mi hijo/a mostrando afecto (besos, abrazos...).				
17. Le digo a mi hijo/a que ninguna persona es mejor que otra, simplemente somos diferentes.				
18. Cuando mi hijo/a se encuentra implicado en un conflicto, insisto en que no debe evitarlo.				
19. Cuando mi hijo/a pierde en la partida de algún juego, le digo y demuestro que hay que saber aceptar la derrota.				
20. Potencio en mi hijo/a una visión positiva u optimista ante la vida ("vemos el vaso medio lleno").				
21. Le digo a mi hijo/a que luche por lo que quiere conseguir.				
22. Evito y corrijo las conductas agresivas o poco adecuadas de mi hijo/a.				
23. Animo a mi hijo/a a que "se conozca" a sí mismo (Que se pregunte de vez en cuando ¿Quién soy? ¿Qué me gusta? ¿Qué es lo que quiero? Etc.).				
24. Trato de motivar a mi hijo/a para que se interese por algo, asuma retos, tenga iniciativa etc.				
25. Prefiero alabar las cosas que mi hijo/a hace bien, en lugar de centrarme en los aspectos negativos.				
26. Fomento la autonomía de mi hijo/a en la realización de sus tareas (académicas, del hogar etc.).				
27. En casa se incentiva la responsabilidad, de modo que cada uno asume las consecuencias de sus actos.				
28. Intento que mi hijo/a rectifique y reflexione sobre su conducta.				
29. En casa respetamos y valoramos las diferencias entre personas (religión, raza, sexo etc.).				
30. Le digo a mi hijo/a que, si se siente amenazado, NO recurra a la violencia.				
31. Enseño a mi hijo/a que no hay verdades absolutas, ya que dos opiniones contrarias pueden ser correctas y respetables.				
32. Enseño a mi hijo/a cómo recibir bien las críticas (considerar la crítica como una oportunidad para mejorar).				
33. Enseño a mi hijo/a a que pida perdón cuando es necesario.				
34. Intento ponerme en el lugar de mi hijo/a para comprenderlo.				
35. Le explico a mi hijo/a que antes de juzgar, intente ponerse en el lugar del otro.				