

21
2 ej

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE PSICOLOGIA

**INTERRELACION DE LA CONDUCTA ASERTIVA
Y LAS RELACIONES OBJETALES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA
- PSICOLOGIA CLINICA -
P R E S E N T A
Carlos Alberto Barreto Rivero

MEXICO, D. F.

1985



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN

Esta investigación busca determinar en qué medida las teorías de las relaciones objetales y de la asertividad son coincidentes al precisar la calidad de las relaciones interpersonales existente en una población de seminaristas del Seminario Conciliar de México.

Este estudio fue motivado por el interés de encontrar aportes complementarios para posibilitar una integración teórica y metodológica en la explicación del fenómeno de la interrelación humana.

Las diferentes escuelas han estudiado hechos relevantes para la psicología del desarrollo, incursionando en el período de la infancia. Estos hechos, generalmente clínicos, han aportado mayores conocimientos para la comprensión del desarrollo temprano de las relaciones sociales y, por lo tanto, de la personalidad. Pese a la gran acumulación de información, no se ha unificado criterios y los trabajos permanecen aislados y muchas veces ignorados por una u otra escuela.

Se propone explicar el origen y desarrollo de las relaciones interpersonales integrando aportes teóricos relevantes mediante la convergencia de distintos enfoques, en especial los relacionados con el psicoanálisis y el conductismo, buscando la complementariedad.

La investigación de tipo cuasi-experimental que se lleva a cabo pretende cumplir con el objetivo de medir en qué proporción la población seleccionada mantiene un tipo característico de relaciones y en qué medida éstas se relacionan con la conducta asertiva dominante en la población.

Para esto se diseñó la investigación metodológica tendiente a responder las hipótesis de las interrogantes surgidas en la divergencia teórica. En base al diseño se estudió una muestra de 36 seminaristas dividida en dos grupos: Filosofía y Teología.

De los datos obtenidos y analizados concluimos que: las relaciones objetales y la asertividad de la población revelan aspectos semejantes respecto a las relaciones interpersonales del seminarista. Estos aspectos son estructurados en la infancia y se presentan como atributos relativamente estables en la edad adulta. Las relaciones objetales y la asertividad dan cuenta del origen, desarrollo y características conductual de la personalidad del seminarista, siendo estas teorías complementarias y convergentes.

A los ochenta recientes años
de mi padre, que me imprimen
vitalidad y fe.

A mi madre, fiel seguidora de
mis caminos, inspiradora
permanente de mi intelecto.

A mis hijos:
Mónica Adriana y
Andrés Carlos, con amor.

"Cuando hayas conseguido siete amigos verdaderos -uno por cada letra de la palabra amistad -haz una lista de o--ro con sus nombres y guárdala junto a tu corazón"

S. Iserte, "La Conquista de lo Vido"

Agradecimientos:

Quisiera dedicarles mi más sincera gratitud a todas a--quellas personas que de alguna manera han colaborado en la -culminación de esta investigación.

A Julio Mesias y Juan Carlos Grien, entrañables amigos -que me brindaron su valiosa y desinteresada ayuda en momen--tos difíciles.

A la Dra. Isabel Reyes L., al Dr. Jqsé de Jesús Gonzá--lez N. y al Mtro. Benjamín Domínguez T. por sus importantes intervenciones, recomendaciones y apoyos permanentes, en la asesoría técnica.

A los alumnos del Seminario Conciliar de México por su participación en el proyecto, y en especial al novel Diáco--no Agustín Pérez S. por su colaboración e interés en facili--tar mi trabajo de campo.

A Ana María Guadalupe Monterrubio A. quien con su dedi--cación esmeradamente técnica supo darle forma definitiva a -esta Tesis. A ella mi afectuoso agradecimiento por las lar--gas horas de paciente trabajo.

A los compañeros del Servicio Social de esta Facultad -quienes me brindaron su cariñoso apoyo.

Al Prof. Dr. Rafael Nuñez O. y al cuerpo de docentes de la Maestría en Psicología Clínica por la orientación teórica y pedagógica recibida, que incrementa mi fe en la Psicología y en el hombre.

A los amigos: Dra. Ma. Trinidad Berrúm, Dr. Mariano Gómez, Licenciados: Ma del Socorro L. Escandón, Sara Rallo, -- Luis Aguilar, Ps. Rosa Nieves Nogueta y compañeros de la --- maestría, quienes me alentaron en el camino del saber.

A mis colegas uruguayos: Ps. Mariela Goldberg, Alma Pochelú, Orieta Maestro, Susana Caballero, Gustavo Ekroth, Fabián Vico, Manuel D. Viera y Nelson González y demás paisanos que con su fe apoyaron mi labor, animándome permanentemente.

A mis padres e hijos que desde mi querido país son fuente de mi inspiración, refugio de mi esperanza, aliento en la fatiga, motivo de mi alegría.

A mis hermanas Ana María, Shirley Aída y Mary Isabel, - quienes me acompañan espiritualmente con el afecto de siempre.

Sinceramente *Barley*

INDICE

Resumen

Agradecimientos

1. <u>Introducción</u>	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Motivación del investigador	1
1.3 Importancia de la investigación	2
1.4 Hipótesis	6
1.5 Objetivos generales y específicos	6
1.6 Alcances y Limitaciones	7
2. <u>Antecedentes</u>	9
2.1 Teoría psicoanalítica de las relaciones objetales	9
2.2 Conceptualizaciones y estimaciones de la asertividad	28
2.3 La dependencia como conducta	44
2.4 El enfoque etológico: la conducta del apego y su desarrollo	50
3. <u>Metodología</u>	54
3.1 Hipótesis	54
3.2 Población	55
3.3 Diseño de la investigación	57
3.4 Diseño de la muestra	58
3.5 Instrumentos	58
3.6 Procedimiento	61
3.7 Tratamiento estadístico	64
4. <u>Resultados</u>	68
4.1 Presentación	68
4.2 Análisis estadístico del TRO	69
4.3 Análisis estadístico del IAR	82
4.4 Correlación entre el IAR y el TRO	87

5. Discusión y recomendaciones	88
5.1 Conclusiones derivadas del análisis teórico	88
5.2 Conclusiones derivadas de los resultados	93
5.3 Conclusiones entre resultados y análisis teórico	99
5.4 Recomendaciones	101
Apéndices	103
Láminas del TRO (abreviado)	104
Protocolo del TRO (utilizado en la prueba)	105
Protocolo del IAR (utilizado en la prueba)	107
Bibliografía	108

1. INTRODUCCION

1.1 Planteamiento del problema

Esta investigación pretende determinar si las teorías - de las relaciones objetales y de la asertividad son convergentes al precisar la calidad de las relaciones interpersonales existente en una población de seminaristas del Seminario Conciliar de México.

Se quiere comprobar si dichas teorías coinciden, mediante términos diferentes, en la resolución de un mismo problema. De ser así, estaremos encontrando aportes similares que enriquecerían al conocimiento humano, abriendo una posibilidad de diálogo interteórico.

1.2 Motivación del investigador

Este estudio fue motivado por el interés de buscar aportes complementarios que posibilitaran una integración teórica y a la vez metodológica, en la explicación del fenómeno - de la interrelación humana.

El enfoque propuesto trata de conciliar dos corrientes: la psicoanalítica, mediante la teoría de las relaciones objetales, y la conductista, en relación a la asertividad. Ambas tratan de explicar el origen y desarrollo de las relaciones interpersonales y, aunque en forma difusa y limitada a sus - ámbitos, dan respuesta al fenómeno.

La teoría de las relaciones objetales trata de explicar lo desde el inicio mismo de la vida, siguiendo el concepto -

de "relación de objeto" que surge de la teoría del instinto, determinando que el primer objeto del infante es su madre.

El conductismo, por su parte, se explica a través del concepto "dependencia" que aparece citado en las teorías del aprendizaje social. La dependencia ha sido considerada por los teóricos del aprendizaje como una clase de conductas aprendidas en el contexto de la relación del niño con su madre, siendo ésta fortalecida en el curso de su cuidado y en la interacción entre ambos.

La dependencia implica inmadurez y el término es el antónimo de "independencia". Aunque normal en el niño pequeño, la dependencia daría paso gradualmente a un nivel de mayor independencia.

Nos proponemos demostrar que, al considerar las relaciones interpersonales de personas específicas -en este caso seminaristas-, ya sea que las llamemos "relaciones objetales" o "relaciones de dependencia", se desarrollan simultáneamente en función con las habilidades sobre las que se basa la independencia, en íntima relación con la asertividad.

1.3 Importancia de la investigación

Se han reunido en torno a la personalidad, en forma más o menos difusa, conjuntos de "hechos" empíricos, algunos de los cuales presentan una importancia relevante en referencia a los orígenes y el desarrollo de las relaciones interpersonales, a pesar del hecho de que la investigación sistemática acerca de las relaciones del infante apenas ha comenzado. Estos hechos se encuentran dispersos y limitados al ámbito de la disciplina en que fueron generados; por consiguiente, resulta imposible que éstos puedan ser abarcados por un sólo -

teórico. El diálogo interteórico que se inicia y que se pone de manifiesto en esta revisión, debería conducirnos no sólo a una integración gradual de diferentes puntos de vista, sino también a una reorganización conceptual de lo que, de otra manera, quedaría como hechos aislados.

El principal punto de confusión es el referente a los o rígenes y desarrollo de la primera relación interpersonal -- del infante: su relación con la madre o la figura materna.

Recientemente ha habido una tendencia hacia la conver-- gencia de algunas de las principales orientaciones teóricas, sobre este punto de confusión. Dicha convergencia constituye una posibilidad para los avances futuros en la comprensión -- del desarrollo temprano de las relaciones sociales y por lo tanto, del desarrollo de la personalidad. Existe una gran acumulación de hechos clínicos difíciles de manejar, aunque -- ricos, que han sido confirmados repetidamente y que requie-- ren su asimilación dentro de una teoría verdaderamente inclu-- siva.

Este conjunto de hechos, reunidos principalmente en torno a la tradición psicoanalítica, es poco para muchos experimentalistas. Por otro lado, hay una gran cantidad de literatu-- ra experimental poco conocida por los clínicos pero abundante en hechos relevantes para el entendimiento del desarrollo -- social del infante.

Existe un conjunto de hechos, más o menos clasificados como biológicos, que son bastante relevantes para la psicolo-- gía del desarrollo y muchas veces ignorados por ésta.

Las últimas décadas constituyen una época de fermenta-- ción en la psicología del desarrollo. Dos áreas sustantivas

fueron focos de interés: el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo del apego; en ambos, el período de la infancia ha sido objeto de investigación sin precedente.

Los psicólogos cognoscitivistas se han interesado en los orígenes y las transformaciones de las estructuras cognoscitivas. Los interesados en el apego se han avocado a los sistemas conductuales concebidos como poseedores de una organización interna, así como de una manifestación externa y -- dentro de un contexto, no sólo en términos del medio ambiente, sino también en términos del estado neurofisiológico intraorgánico.

Existen ciertos intentos de explicación determinista -- por parte de algunos conductistas como Smith (1975), Lange y Jakubowski (1976) y Wolpe (1958, 1969, 1979) entre otros, -- que por lo general tratan de encontrar causas sociales, culturales y ambientales como factores desencadenantes de la -- conducta infantil. Smith (1975) y Satir (1976) convergen en precisar que el aprendizaje temprano es el causante, en general, de una importante pérdida de la capacidad de responder del individuo y que esta característica se mantiene para el resto de la vida.

De lo precedentemente expuesto se desprenden varias conclusiones:

- La investigación acerca de los orígenes y desarrollo de la primera relación interpersonal del infante, su relación con la madre o la figura materna, es difusa y limitada al ámbito de la perspectiva teórica de la escuela que la genera.
- Aunque ha habido, recientemente, intentos de convergencia en torno a la temática que citamos, los esfuerzos

por establecer un efectivo diálogo interteórico no han sido suficientes como para lograr una adecuada integración dentro de una teoría inclusiva.

-Las diferentes escuelas han investigado hechos relevantes para la psicología del desarrollo, incursionando en el período de la infancia. Estos hechos, generalmente clínicos han aportado mayores conocimientos para la comprensión del desarrollo temprano de las relaciones sociales y, por lo tanto, de la personalidad. Pese a la gran acumulación de información, no se ha logrado unificar criterios, y los trabajos permanecen aislados y muchas veces ignorados por una u otra escuela.

Por todo lo anterior, se diseñó el presente proyecto -- con el objeto de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

A. ¿De qué manera se podría explicar el origen y desarrollo de las relaciones interpersonales integrando los aportes de las distintas escuelas?

B. ¿De qué forma podríamos integrar esa información para dar respuesta a los problemas de la interrelación humana?

C. ¿Cómo se podrían integrar los aportes de la teoría psicoanalítica, que explica con detalle el inicio de las relaciones interpersonales, con la teoría conductista que da explicación exhaustiva de cómo es y cómo se mantiene esa relación en el presente?

D. ¿Cómo se mantienen a través del tiempo las relaciones objetales y la asertividad en una población específica?, ¿varían o son constantes?

E. ¿Si a las relaciones objetales y a la asertividad -- las consideramos como atributos de las relaciones interpersonales, entonces pueden converger objetivamente para corroborar la integración teórica?

F. ¿Qué relación puede existir, en la población de estudio, entre relaciones totales y conducta asertiva?

G. ¿Qué relación existirá entre asertividad y edad?, ¿entre asertividad y nivel escolar?

1.4 Hipótesis

Las variables a medir son: las relaciones objetales y la asertividad. La hipótesis tiende a dar respuesta a la convergencia que citamos, en el sentido de que tanto las relaciones objetales como la asertividad se encuentran en relación directa.

La hipótesis general se plantea de la siguiente forma: "siempre que las relaciones objetales totales están presentes en las interrelaciones de los sujetos de estudio, entonces la asertividad también será su característica".

Entendemos que siempre que existan relaciones objetales maduras aparecerán conductas asertivas en la población; siendo las relaciones objetales totales aquellas que son manifestadas al integrar todos los elementos del objeto en una totalidad subjetiva.

1.5 Objetivos generales y específicos

El problema de encontrar la convergencia nos conduce a revisar las aproximaciones teóricas sobre el origen y desarrollo de las relaciones interpersonales, comenzando por la relación madre-hijo. En esta revisión teórica nos encontramos con distintos aportes proponiéndonos citar tres de ellos: la teoría psicoanalítica de las relaciones objetales, la teoría del aprendizaje social de la dependencia y una teoría de

orientación etológica del apego. Las "relaciones objetales", la "dependencia" y el "apego" aún cuando se sobreponen, difieren sustancialmente. Se trata de explicar estas diferencias a la luz de las teorías y finalmente se considera la relación que existe entre la teoría y los métodos de investigación.

Hemos de tratar a la asertividad como un objetivo específico que, si bien tiene que ver con la "independencia", -- parte de la dependencia en el momento mismo en que se establece esta relación mediante el vínculo materno infantil.

Al procurar el apoyo teórico a partir del marco de referencia de las relaciones objetales, para explicar el origen de la conducta asertiva, es posible percatarnos de la complementariedad y coincidencia de ambas teorías, en el sentido de que, si la teoría de las relaciones objetales explica cómo se origina y se mantiene esa modalidad, la asertividad revela cómo es en la actualidad.

El presente estudio apunta, precisamente, a comprobar dicha complementariedad y convergencia en forma objetiva, -- comprobación que se estaría dando en principio a nivel teórico.

La investigación de tipo cuasi-experimental que se lleva a cabo pretende cumplir con el objetivo de medir en qué proporción la población seleccionada mantiene un tipo característico de relaciones y en qué medida éstas se relacionan con el tipo de asertividad dominante en la población.

1.6 Alcances y limitaciones

1.6.1 Alcances: existe en este estudio un doble propó-

sito, el de: la comprobación teórica y la comprobación metodológica.

Mediante la revisión teórica hemos de dar consistencia a la búsqueda de convergencia de informaciones, partiendo de la relación madre-hijo para comprender el origen y el desarrollo temprano de las relaciones sociales.

Mediante la comprobación metodológica pretendemos corroborar esa convergencia con dos pruebas, que nos indicarán, objetivamente, si las relaciones objetales van en la misma dirección que la asertividad.

1.6.2 Limitaciones: surgen en el sentido de que debemos manejar un cúmulo de información muchas veces difusa. Encontramos discrepancias y falta de entendimiento, mismo dentro de una teoría; por ejemplo, dentro de la teoría psicoanalítica la división de teóricos radica entre aquellos que sostienen que hay, al menos, relaciones objetales prototípicas al principio y aquellos que sostienen que las verdaderas "relaciones objetales" sustituyen la relación de dependencia preobjetal del niño con su madre.

Este variado material informativo nos lleva, por momentos, a perder de vista el objetivo general y la convergencia teórica se aleja brevemente de nuestro intelecto.

Por otra parte debemos considerar los inconvenientes metodológicos en relación con la muestra: la selección de la misma se complicó en el sentido de que pretendimos elegir -- una muestra que representara, por lo menos, el cincuenta por ciento de la población y obtuvimos casi un treinta por ciento. Limitación ésta que nos impide precisar mejor los resultados para poder así generalizarlos.

2. ANTECEDENTES

2.1 Teorías psicoanalíticas de las relaciones objetales

2.1.1 Introducción: El concepto de "relaciones objetales" surge de la teoría psicoanalítica sobre el instinto. El objeto de un instinto es el agente a través del cual la meta del instinto es lograda, y el agente es concebido como otra persona. Generalmente es aceptable que el primer objeto del infante es su madre.

El origen de las relaciones objetales surge durante el primer año de vida y muchos, aunque no todos los psicoanalistas, han visto la relación inicial del infante con su madre, como esencialmente oral en su naturaleza.

Sin embargo, la mayor división teórica radica entre aquellos que sostienen que hay al menos relaciones objetales prototípicas desde un principio, y aquellos que sostienen -- que las "verdaderas relaciones" aparecen independientemente y sustituyen la relación de dependencia temprana del niño -- con su madre.

En 1905, (1953) Freud especificó que el primer objeto de amor del niño es el pecho de la madre, y se refirió a la relación temprana de mamar como el prototipo de todas las relaciones posteriores de amor. Aún en esta primera afirmación, sin embargo, él amplió las bases de las relaciones tempranas más allá de la oralidad. La madre al acariciar, besar y mecer al bebé, está desarrollando su labor de enseñarlo a amar (p. 22).

En 1914 Freud caracterizó la primera relación objetal - como "anaclítica" porque consideró que los instintos sexuales, en esta fase del desarrollo, encontraban su satisfacción al "apoyarse" en los instintos de auto-preservación (p. 87). La implicación es que el "amor anaclítico" depende, ante todo, de ser alimentado.

Posteriormente, observó que el infante experimentaba ansiedad cuando su madre estaba ausente o a punto de irse. El identificó esto como una ansiedad derivada de "señales" ; la separación le señala al niño el peligro de que las necesidades de su cuerpo no serán satisfechas (1926), (1959, p.136).

No fue sino hasta 1931 que Freud llegó a un total reconocimiento del significado perdurable que tiene el apego madre-hijo, y lo reiteró en 1938 cuando señaló la importancia de la madre como única, sin paralelo, establecida por toda - la vida como el primer y más fuerte objeto de amor (1938, p. 188).

Al final de su discusión introdujo un nuevo concepto: - "la base filogenética tiene tal predominancia... sobre las - experiencias accidentales, que no implica ninguna diferencia el que un niño haya succionado realmente el pecho materno, o haya sido criado con botella y nunca haya disfrutado la ternura del cuidado de una madre. En ambos casos el desarrollo toma el mismo camino; puede ser que en el segundo caso su anhelo crezca al máximo." (1939, pp. 188-189).

La explicación de Freud, aunque inequívoca en cuanto a lo referente al significado que tiene la unión madre-hijo, - fue incompleta, dispersa y, de alguna manera, contradictoria. En consecuencia, esto permitió que hubiese una división teórica en la teoría psicoanalítica subsecuente, con respec-

to al origen y desarrollo de este lazo.

En una tradición hay teóricos que continúan con el énfasis de Freud sobre la labilidad de los objetos y su punto de vista de que el infante adquiriera a la madre como objeto, a través de su dependencia hacia ella por la gratificación de necesidades. Este grupo de teóricos considera el desarrollo de las relaciones objetales como inexplicablemente entrelazadas al desarrollo del yo y, por lo tanto, dependiente de la adquisición de estructuras cognoscitivas que no se encuentran al principio. Esta es la tradición de la "psicología -- del yo".

El otro grupo de teóricos, implícita o explícitamente, retoma la referencia de Freud de un fundamento filogenético y considera las respuestas objetales más como primarias, que secundarias y adquiridas. Esta tradición se designa como la "teoría de las relaciones objetales", guiada por Ferenczi.

2.1.2 La psicología del yo. Hay acuerdo general en que el recién nacido es un organismo casi completamente indife--renciado; topográfica y dinámicamente indiferenciado. Ni el ello ni el yo han emergido todavía de su núcleo común indife--renciado, y las diferencias entre los procesos conscientes, -preconscientes e inconscientes son irrelevantes, aún cuando ellos existieran. El neonato no puede discriminar entre las cosas de su medio ambiente, ni entre las personas y las co--sas.

Debido a esta falta en la discriminación, se describe - al recién nacido como experimentando todo como parte de él - mismo. Su experiencia varía entre los estados de tensión y - estados de relativa quietud. Este período de la no diferen--ciación está caracterizado por lo que Freud llamó "narcisis-

mo primario"; otros teóricos lo designan como "indiferenciado o sin objeto".

Dentro de un período de tiempo relativamente corto -de alguna forma antes del año de vida- el infante habrá sufrido una serie de profundas transformaciones. Las funciones del yo habrán emergido; será capaz de distinguir entre él y los demás, su pasividad habrá dado paso a la acción con el medio ambiente externo. Habrá alcanzado un grado substancial de habilidades y hará distinciones claras entre las personas, y -bajo condiciones ordinarias, habrá formado un firme apego -- con la madre.

Hay acuerdo entre los psicólogos del yo en cuanto a los principales pasos de esta transformación, aunque hay algunas diferencias en el énfasis. En general, el desarrollo de las relaciones objetales pasaría por tres etapas: a) etapa indiferenciada o sin objeto; b) etapa transitoria; y c) etapa de las relaciones objetales verdaderas.

a) Etapla indiferenciada, narcisista o sin objeto. Al enfatizar lo indiferenciado de esta etapa, los psicólogos del yo no suponen una carencia total de diferenciación; todos reconocen que existen "dotaciones" constitucionales, las cua--les son principios genéticamente determinados de procesos -- más complejos que maduran posteriormente. No obstante, consideran que las respuestas del recién nacido, aún las más complejas, están unidas a organizaciones viscerales, autónomas y emocionales más que a las organizaciones basadas en la dis--crimination perceptual del medio ambiente.

En esta etapa, Anna Freud (1946) vinculó el origen de - las relaciones objetales a la gratificación de necesidades, poniendo énfasis especial en la relación de alimentación. La

experiencia afectiva del infante incluye no sólo el displacer de la tensión, sino también el placer positivo asociado con el alivio de la tensión. La catexis libidinal estaría -- vinculada, no a la madre ni al pecho como objeto, sino a la experiencia de satisfacción y alivio. Cuando el bebé no está en un estado de tensión, está autocentrado -es decir, narcisista- pero cuando está bajo la presión de necesidades corporales, como el hambre, establece conexiones periódicas con el medio ambiente, las cuales son retiradas después que han sido satisfechas y la tensión disminuida.

Estas primeras ocasiones de consumación del deseo y placer "establece centros de interés a los cuales se ha fijado la energía libidinal". Esto implica que, al principio, el infante no ama a su madre, pero ha catetizado la experiencia de alimentación. "Un niño al que se alimenta satisfactoriamente 'ama' la experiencia de la alimentación". (A. Freud, -1946).

Benedeck (1952) describió el siguiente curso rítmico de eventos como características de la interacción normal madre-hijo: surgimiento de la necesidad, perturbación del sueño, llanto, gratificación y otra vez sueño. En esta fase de "simbiosis extrauterina" la madre es parte del proceso de gratificación. La alimentación no sólo satisface al hambre, sino que transmite también, al bebé, las sensaciones táctiles y cinestésicas de ser protegido; preserva la seguridad de la simbiosis.

b) Etapa transitoria. Durante este período se desarrollan ciertas funciones yoicas y puede hablarse de un primitivo "yo corporal". Los receptores de la distancia se vuelven más importantes, se establecen las huellas mnémicas, emergen ciertas clases de conductas dirigidas; puede hacerse alguna

distinción entre el infante y los demás, aún cuando esto no significa que sea completa, y se considera que el niño es -- aún incapaz de catetizar a un objeto verdadero. Para Anna -- Freud (1946) la relación entre el niño y su madre es todavía anaclítica -depende aún de la necesidad de alimento-. Pero - el bebé da un paso de su antigua catexis de la experiencia - de la necesidad de satisfacción, a una catexis de la comida la cual es fuente de placer, "el infante en esta segunda etapa ama la leche, el pecho o la botella".

Spitz (1965) distinguió el inicio de la segunda etapa a la que llamó "precursor del objeto" -por la aparición de la sonrisa-, y que consideró una respuesta específica de la especie hacia el rostro humano. La sonrisa es indiscriminada - en esta etapa, pero es el indicador conductual de un cambio interno de una organización autónoma interoceptiva de suministro sensorial, a una organización perceptual más diferenciada, en la cual los receptores de la distancia juegan un papel de importancia creciente. Esta organización interna hace posible la formación del yo y el inicio de las relaciones sociales.

Sin embargo, Spitz enfatiza la necesidad de gratificación; la respuesta de sonreír es considerada como una señal afectiva de gratificación esperada. Llorar cuando la madre lo deja es otro indicador afectivo; su partida señala la expectativa de una creciente tensión derivada de las necesidades.

Otros teóricos no distinguen tan agudamente el inicio de la segunda etapa. Ellos ubican el cambio de narcisismo a diferentes tiempos y sugieren diferentes índices para marcarlo. Hoffer (1949, 1950) consideró que el chupeteo voluntario del pulgar indica el surgimiento del yo, aproximadamente de

las doce a las dieciseis semanas de edad. Anna Freud (1952) y Kris (1951) dieron un significado especial a la habilidad para anticipar la situación alimenticia y esperarla.

Benedeck (1952) identificó una secuencia de conductas - que reflejaban un desarrollo gradual; el infante chupa sus - dedos siguiendo a su madre con sus ojos, girando su cabeza - para sonreírle. Si este proceso de desarrollo continúa bien, el bebé gana un sentido de expectación, confiado de que sus - necesidades serán satisfechas.

Esta "confianza" es el correlato psíquico de su estado dependiente, pasivo y receptivo; actúa como un "premio emo-- cional" y facilita el aprendizaje para que el bebé pueda des- viar su atención de sus tentaciones internas hacia el medio ambiente. Erikson (1950, 1959), quien se apropió de este con- cepto de Benedeck, lo nombró "confianza básica".

Escalona (1953), al ocuparse de los principales proble- mas del desarrollo, no dio mucho énfasis a las necesidades - de gratificación. Ella afirmó que las transacciones madre-hi- jo, tales como la sonrisa recíproca, el balbuceo y el juego, podrían ser placenteros por sí mismos. Dirigiéndose al pro-- blema de la distinción entre él y los demás, no concluyó que las actividades dirigidas, tales como chuparse el dedo pul-- gar o sonreírle a la madre, son índices adecuados.

Escalona siguió a Piaget (1936, 1952) al proponer que - los cambios que el infante presenta a través de su propia -- acción pueden ser experimentados por él como cambios de esta do y no como contingentes sobre sus acciones. Ella propuso - un surgimiento más gradual de la distinción entre "él y los demás".

A lo largo de los primeros seis meses, poco más o menos, el bebé se informa de un mundo exterior en el que las cosas pueden surgir o sumergirse y los límites de sí mismo pueden estrecharse o extenderse de manera particular. Progresivamente emergen "islas de consistencia", en la experiencia del niño, en las cuales él se siente como un agente positivo o activo de algunos cambios -pero esta creciente distinción puede detenerse temporalmente en muchas ocasiones.

c) Etapa de las relaciones objetales verdaderas. Anna Freud (1965) definió este estado como: "el estado de la constancia de los objetos", el cual permite una imagen interna positiva del objeto que va a ser mantenido, independientemente de la satisfacción o no satisfacción. El bebé percibe ahora a su madre como una persona separada de él mismo; sus catexias libidinales ya no están en concordancia con su estado de necesidad, ahora él es capaz de mantener su unión con ella independientemente de su estado de necesidad, indiferentemente de si ella es gratificante o frustrante, esté presente o ausente, aunque la catexis objetal es todavía demasiado frágil para ser mantenida por largas ausencias. Cuando la madre lo deja, ésta no es olvidada; el niño tiene alguna representación interna de ella que persiste. Incluso aunque sus necesidades puedan ser gratificadas mientras está ausente la madre, él la extraña y puede sentirse angustiado.

Anna Freud distinguió el inicio de la etapa del amor objetal -las verdaderas relaciones objetales- como sigue: -- "cuando sus poderes de percepción permiten al niño formar -- una concepción de la persona a través de quien es alimentado, su amor es transferido al proveedor de la comida". El -- primer amor del infante hacia la madre es dirigido hacia la satisfacción material (amor al estómago, amor al aparcador, -- amor egoísta para ser alimentado).

Ella distinguió este estado temprano de las relaciones objetales de un segundo estado posterior, en el cual "el - - amor es aún egoísta , pero dirigido hacia satisfacciones no materiales, por ejemplo, recibir amor, afecto, aprobación de la madre, para ser amado". En este punto ella sugirió (1952) que el bebé no estaría tan dominado por sus necesidades al - ser separado de su madre, ya que por varios días no transfiere su apego a figuras sustitutas de las que obtiene gratificación, pero permanece angustiado largo tiempo y tiene más - dificultad para formar apego.

Spitz (1959) marcó el inicio de la etapa de "objeto libidinal adecuado" por la repentina aparición de una respuesta de ansiedad a los extraños, que denominó "ansiedad del octavo mes". Esta respuesta, que es más conspicua cuando la madre está ausente, se atribuye a su ausencia. El bebé percibe que el extraño no es su madre, concluye que su madre le ha - dejado y eso lo angustia. Puesto que él muestra ahora la "capacidad de desplazamiento catéctico sobre el confiable depósito de las señales de memoria", podemos estar ya seguros de que es capaz de tener relaciones objetales verdaderas. "An--tes de esto, difícilmente podemos hablar de amor, puesto -- que no hay amor hasta que lo amado puede ser distinguido de todo lo demás, y no hay objeto libidinal mientras permanece intercambiable". (Spitz, 1965, p. 156)

Hartmann y colaboradores (1946) se interesaron particularmente en las interrelaciones entre las funciones del yo y las relaciones objetales. Enfatizaron la importancia de la - comprensión del niño a la comunicación de la madre y lo denominarón "el lado cognitivo del proceso" lo cual, sin embargo, "es parte de la unión libidinal que existe entre los dos". - La transferencia gradual del principio del placer al principio de la realidad -que es posible cuando el niño puede sus-

tituir las gratificaciones anticipadas por las inmediatas-- se demuestra en su habilidad para obedecer las peticiones y prohibiciones de su madre. Cuando puede hacer esto, está claramente interesado en el amor de ella y en la amenaza de la pérdida del amor, y no únicamente de la pérdida del objeto amado.

Si, cuando la actividad es restringida o cuando la gratificación es demorada, el niño puede cambiar de interés hacia el objeto de amor en lugar de responder agresivamente a la frustración, la catexis hacia la acción gratificante es transformada en catexis objetal. Posteriormente (1949), estos autores atribuyeron la transferencia del miedo a la pérdida del objeto al miedo o a la pérdida del amor, a la habilidad del niño para "neutralizar sus energías instintuales y socializar su expresión".

2.1.3 Margaret Mahler. En el sentido freudiano, la relación de objeto significó a una persona dotando a otra con la libido de objeto. En el sentido que la usaremos, la relación de objeto es el factor único, más confiable, por medio del cuál podemos determinar la salud mental por un lado, y el potencial terapéutico por otro. En contraposición a la relación de objeto, solíamos hablar de las relaciones de naturaleza narcisista.

En el sentido más amplio, podemos hablar de cualquier cosa como un objeto que, en un campo de interacción fisiológica o de cualquier otro tipo, actúa sobre el organismo ya sea in útero o en la vida extrauterina, como parte de su medio ambiente.

Las investigaciones sobre las interrelaciones fisiológicas entre el feto y la madre, y entre el neonato y la madre,

tal como la de Greene (1958), elucida algunas de las interacciones rítmicas vasculorrespiratorias de la unidad dual madre-feto y madre-neonato.

De acuerdo con las observaciones e hipótesis de Greene, la configuración o Gestalt, clave que eventualmente le permite al sujeto obtener conciencia (percibir) del objeto, es la ritmicidad compatible que hace predecible la experiencia perceptual. Parecería que las incompatibilidades primarias pueden contribuir al fracaso temprano de los procesos de libidinización. (1972, pp. 75-76).

Estas interacciones rítmicas, que configuran un estado de compatibilidad, también las explica a través de las señales mutuas: "los animales nacen con instintos bien desarrollados, que garantizan su supervivencia individual independiente poco tiempo después de su nacimiento; sin embargo en el pequeño humano, estos instintos animales se han atrofiado y no son confiables y, como lo declaró Freud (1923), "el yo debe tomar el rol de la adaptación a la realidad que el ello descuida". (p. 78)

Si sólo existen mecanismos defensivos somáticos, por ejemplo, reacciones de desborde y descarga, la inhibición cortical no está desarrollada. Por lo tanto, podemos decir que al nacer sólo existe un yo rudimentario, incapaz de retener estímulos en cualquier grado de tensión; o para ponerlo en otra forma, la fase indiferenciada de desarrollo de la personalidad persiste por un período comparativamente largo de la existencia extrauterina. (Hartmann, Kris, Loewenstein, 1946).

La mayoría de los bebés nacen con un equipo de señales apropiado para manejar las tensiones instintivas, cuando és-

tas se acumulan más allá de un grado tolerable; sus reacciones afectivo-motoras sirven automáticamente para llamar y -- usar a la madre como un yo externo ejecutivo. Las señales mutuas entre el infante y la madre son los requisitos más im--portantes de la simbiosis normal y en circunstancias norma--les se convierten en una comunicación verbal mutua.

La fase presimbiótica autística, normal de la unidad madre-infante da lugar a la fase simbiótica propiamente dicha.

Durante sus períodos hambrientos en la vigilia, el bebé de dos a cuatro meses de edad parece percibir, al menos temporalmente, y con un tipo de percepción de Gestalt, esa pe--queña parte de la realidad externa que está representada por el seno, la cara y las manos de la madre; la Gestalt de sus menesteres como tales. Esto ocurre en las secuencias de gratificación-frustración orales de la situación normal de amantamiento. Esta conciencia opaca del "objeto satisfactor" de la necesidad, marca el inicio de la fase de la simbiosis, en la que el infante se comporta y funciona como si él y la madre fueran un sistema omnipotente (una unidad dual) dentro - de un límite común (membrana simbiótica).

La fase simbiótica es seguida de la así llamada fase de separación-individuación, la cual ocurre al paralelo con las funciones yoicas autónomas de la maduración y consolidación.

Para atenuar su displacer, el infante tiene dos aveni--das: su propio cuerpo (Hoffer, 1949) y los menesteres de su madre. Las consecuencias de los fenómenos expulsivos, así como de gratificaciones obtenidas por medio de los menesteres maternos, ayudan al bebé en su movimiento a diferenciar en--tre las experiencias placenteras o buenas, y las dolorosas o malas.

Cuando la madre es una fuente de satisfacción, el infante responde positivamente, como puede observarse en la reducción de la tensión que se manifiesta en el reposo y en el sueño. Cuando la tensión del cuerpo o las manipulaciones de la madre son una fuente de dolor y displacer, el infante las maneja como lo hace con los estímulos nocivos: se aleja de ellos, trata de expelerlos, de eliminarlos; en otras palabras, la primera orientación del infante en la vida extrauterina es en relación a los estímulos "buenos-placenteros" vs. "malos-dolorosos". (p. 65)

Por lo expuesto concluimos que, en el infante normal la disponibilidad libidinal de la madre, por la dependencia emocional del niño, facilita el desenvolvimiento óptimo de las potencialidades innatas. Sin embargo, aún con la falta del objeto amoroso, la mayoría de los bebés pueden aceptar sustitutos, si éstos estuvieran disponibles durante la ausencia de la madre.

"Viendo a los niños psicóticos autistas y simbióticos, - uno no puede evitar sentir que en la etiología primaria de la psicosis infantil, el defecto primario del niño psicótico en poder usar (percibir) al agente materno como catalizador para la homeostasis es congénito, constitucional y probablemente hereditario o adquirido en los primeros días de vida extrauterina; en otras palabras, parece haber una deficiencia predisposicional." (1972, p. 70)

Este punto de vista lleva a Mahler a considerar el problema del defecto del establecimiento de las relaciones objetales en términos de una serie complementaria, planteándose lo siguiente:

"a) si durante la fase autística y simbiótica más vulne-

rable ocurre una traumatización muy severa acumulada y tambaleante, en un infante constitucionalmente bastante robusto, la psicosis puede suceder y el objeto humano en el mundo externo pierde su capacidad catalizadora de muelleo y polarizante, para la evolución intrapsíquica del infante y su "rompimiento del cascarón";

- b) por otro lado, en el infante con una fuerte predisposición constitucional, hipersensible o vulnerable, - la actuación maternal normal no es suficiente para - actuar en contra del defecto innato de la utilización polarizante, de muelleo y catalítica del objeto amoroso humano o de la agencia maternal en el mundo externo para la evolución y diferenciación intrapsíquica." (1972, p. 70)

Son las experiencias tempranas los factores más importantes que contribuyen a las diferencias individuales; el aspecto genético está influenciado por los factores ambientales y experiencias que ocurren en el período pre y postnatal, cuando el crecimiento y desarrollo son particularmente rápidos.

Los conceptos utilizados por Mahler de las fases del desarrollo de la personalidad: normal autista, normal simbiótica y de la separación-individuación, son construcciones genéticas que se refieren al desarrollo de las relaciones objetales. Estas son complementarias a los conceptos del desarrollo psicosexual, construcciones referentes a la teoría genética del desarrollo de los impulsos, con su efecto modelante sobre el desarrollo del yo y la relación de objeto.

La maduración del sistema perceptual y el núcleo del --

yo, construyen el camino para que el infante entre en la fase "normal autista" que coincidiría con la etapa "narcisista primaria" de Freud y con la etapa "sin objeto" de Spitz. Por su parte la fase simbiótica coincide en tiempo con lo que -- Anna Freud (1953) ha llamado "la relación de objeto satisfactora de la necesidad". Anna Freud (1965) y Spitz (1965) hablan de esta fase como una etapa "preobjetal" y "de objeto parcial".

El proceso normal de separación-individuación ocurre -- dentro del marco de la preparación del desarrollo del niño -- para con el placer en el funcionamiento independiente; en este sentido, el concepto "separación" significa la diferenciación del ser del objeto simbiótico, como proceso intrapsíquico. La culminación de la fase de separación-individuación es el establecimiento de la constancia objetal que, pensamos, -- debe ser considerada como una etapa en el desarrollo de la relación de objeto y no como una función del yo. El término -- "constancia objetal" fue originalmente propuesto por Hartmann (1952), el cual lo contrastó con la carga de la satisfacción de la necesidad. (A. Freud, 1953)

No debe olvidarse que el desarrollo de las relaciones -- de objeto ocurre concomitantemente con la maduración del -- ello (Schur, 1958); necesariamente está interrelacionado con la naturaleza cambiante de los impulsos.

2.1.4 Teoría de las relaciones objetales según la Escuela Húngara del Psicoanálisis. Esta escuela, guiada por -- Ferenczi, niega explícitamente el concepto de narcisismo primario y sostiene que existen relaciones objetales, aunque -- primitivas, desde el inicio. Esta tradición, que ha sido más influyente en la Gran Bretaña que en los Estados Unidos, tiene mayor compatibilidad con la aproximación etológica que --

con la tradición de la "psicología del yo". Esta teoría presenta una explicación referente al desarrollo a través de estudios de la infancia, sobre todo de la niñez temprana; los comentarios están limitados a puntos de vista sobre el origen de la relación materno-infantil.

M. Klein (1952) describe que bebés muy pequeños, incluso de tres semanas, interrumpen el chupeteo para mirar la cara de su madre o cuando tal vez dos semanas después responden a la voz de la madre y sonríen con un cambio de expresión facial, como indicando que la "gratificación está relacionada al objeto que da comida, como a la comida misma" - - (p. 239).

Sin embargo, su explicación teórica del período temprano del desarrollo está dominada por temas de comida, oralidad y el pecho. La primera relación objetal del bebé es sostenida con "el pecho amado y aborrecido, bueno y malo". Ella creyó que el infante tiene un impulso innato hacia el pecho: "el infante recién nacido inconscientemente siente que un objeto de bondad única existe, del cual puede obtenerse una -- máxima gratificación y que este objeto es el pecho de la madre." (p. 285)

Michael y Alice Balint sostienen también que una relación objetal primitiva está presente desde el inicio; M. Balint (1937, 1949) la identificó como "algo de su propiedad" y no ligada a ninguna de las zonas erógenas. Por su parte, A. Balint (1939, 1949) enfatizó el instinto de aferrarse como parte significativa de su primera relación objetal, y en esa relación ella vio al niño como activo en vez de pasivo, como lo sugirió Ferenczi (1924).

Winnicott (1948, 1953, 1960) no fue explícito acerca de

los orígenes de la relación madre-hijo, pero su discusión -- del cuidado materno y de la "madre suficientemente buena" pu so en claro que no concedía mucho énfasis a la oralidad. Más importante es la que consideró como una "forma básica de - - amor". Extendió el término "posición" para cubrir el "total de abastecimiento ambiental" durante el período más temprano del desarrollo.

Fairbairn (1952) aunque enfatiza la oralidad negó el -- narcisismo primario, e insistió en que las pulsiones instintivas tienen objetos desde el inicio. Después (1956), protes tó en contra de la "suposición de que el hombre no es por na turaleza un animal social" y, explícitamente, señaló a la -- etología como demostración de que incluso el recién nacido - manifiesta conductas de búsqueda de objetos.

Bowlby (1958, 1969) no sólo se opuso a considerar a los lazos interpersonales como adquisiciones secundarias que ha desarrollado el bebé sobre la base de la gratificación de -- las pulsiones primarias, sino que demandó una utilización de la teoría psicoanalítica del instinto hasta una posición con gruente con la biología actual.

La relación madre-hijo estaría basada en una serie de - sistemas conductuales característicos de la especie, los cua les, desde el inicio, son activados o desactivados más proba blemente por clases de estímulos que surgen de otras perso-- nas y que facilitan la proximidad y la interacción niño-ma-- dre. Su formulación sin embargo, será considerada con las de Escalona (1953) y la de Wolf (1960) como la conjunción de los estudios del vínculo madre-hijo y los del desarrollo senso-- riomotor.

Klein (1948) y Fairbairn (1952) demuestran que las rela

ciones objetales existen dentro de la personalidad tanto como entre la personalidad y el mundo externo, y que el mundo interior de la relaciones objetales determina, de modo fundamental, las relaciones del individuo con las personas del mundo externo. Este mundo interior de objetos es básicamente el residuo de las relaciones del individuo con las personas de que ha dependido para la satisfacción de las necesidades primarias en la infancia y durante las primeras etapas de la maduración.

Durante esos tempranos períodos de desarrollo, las relaciones del individuo con los objetos esenciales, el pecho y, más tarde la madre con el pecho, es predominantemente una relación de fantasía; hay poca o ninguna capacidad para diferenciar entre uno mismo y el objeto, entre lo que está dentro y lo que está fuera. La calidad de las relaciones objetales está tipificada por las fórmulas biológicas del chupar para incorporar, y más tarde, morder y comer para incorporar.

Las primeras técnicas simples de mantener una buena relación de objeto, incorporándose lo "bueno" y rechazando lo "malo", según se trate de un objeto que gratifica o frustra, se diferencian pari passu con el desarrollo de las capacidades del yo del individuo. Según sea el grado de frustración y el éxito o fracaso de las técnicas empleadas para aliviar la tensión, esas primeras relaciones fantaseadas y los procedimientos empleados para asegurarlas, persisten y condicionan las relaciones subsiguientes del individuo con el mundo externo en general y con las personas (es decir, los objetos) en particular.

Aunque la continuidad genética del desarrollo de la personalidad en esos términos no ha sido todavía del todo com--

ESQUEMA 2.1 Cuadro sinóptico de los aportes psicoanalíticos de las relaciones objetales

Autor	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
S. Freud	-narcisismo primario -oral	-"amor anaclítico" -anal	-importancia del vínculo madre-hijo -fálico
Ps. del yo	-indiferenciado, narcisístico o sin objeto	-etapa transitoria	-relaciones objetales verdaderas
M. Mahler	-autístico	-simbiótica	-separación-individuación o de constancia objetal
A. Freud	-satisfacción de necesidades	-relación anaclítica	-constancia objetal
R. Spitz	-objeto parcial	-precursor del objeto	-objeto total
Esc. Húngara	-las pulsiones mantienen la relación con objeto desde el inicio	-importancia del vínculo madr -hijo	-relación del individuo con el mundo externo
M. Klein	-esquizo-paranoide -relación objetal con el pecho	-depresiva -relación objetal con la madre	-integración del objeto -relación objetal con el mundo externo

prendida, la obra de Klein, Fairbairn y otros analistas británicos ha arrojado considerable luz sobre el ámbito y calidad de las tempranas relaciones objetales infantiles, en los niveles consciente e inconsciente y, sobre cómo son ellas -- elaboradas y modificadas por la experiencia ulterior en las fases edípicas y a través de las últimas fases de transición del desarrollo hacia la pubertad y la madurez.

Guntrip (1952) sostiene que el problema de las relaciones humanas no radica en la cuestión de las relaciones objetales en el nivel consciente; que lo medular del asunto es -- el mundo reprimido de los objetos psíquicos internalizados, los objetos y las malas situaciones objetales. Son los objetos malos los que se internalizan porque no podemos aceptar su maldad y tampoco podemos dejarlos librados a sí mismos, ni podemos enseñorearnos de ellos o controlarlos en la realidad exterior, y es así como seguimos luchando por poseerlos, por alterarlos y cambiarlos en objetos buenos en nuestra realidad exterior.

2.2 Conceptualizaciones y estimaciones de la asertividad

2.2.1 Definición. Lazarus (1973) afirmó que la existencia de asertividad es un importante componente del funcionamiento asertivo.

Wolpe (1969) manifestó que muchos autores han visto la asertividad como una habilidad para contradecir y atacar verbalmente, lograda fundamentalmente a través del entrenamiento asertivo. El sostiene que la finalidad de la conducta -- asertiva no es la que estos autores creen, sino que se fundamenta en la función de descondicionar hábitos de respuesta de ansiedad que se presenta, fundamentalmente, en la interacción humana.

Sostiene que un gran número de emociones, principalmente las agradables, implican ejecuciones corporales que compiten con la respuesta de ansiedad. Basado en este principio, Wolpe (1958) formuló su definición: "la conducta asertiva se define como la expresión adecuada dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad". (p. 36)

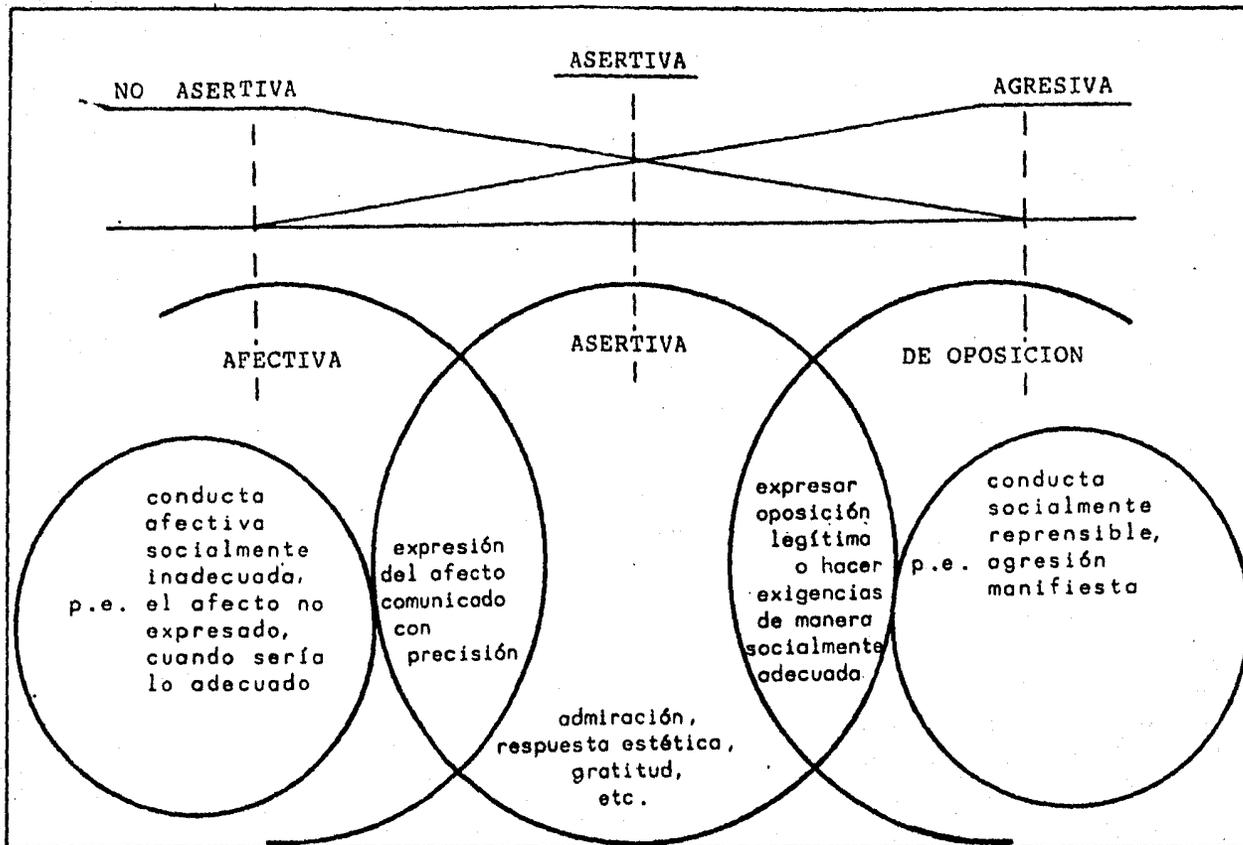
Un tema persistente ha sido el de que, ser asertivo no es ser agresivo, punitivo o dominante. Y aunque habrá situaciones en que el asertivo responderá con disposición y energía ante un conflicto o confrontación, es más importante para él la comunicación abierta, directa, honesta y apropiada que mantendrá con los demás.

Las definiciones de asertividad se han centrado en torno de la expresión emocional (Wolpe, 1958), de la autoexpresión, del autodescubrimiento y de la capacidad de establecer valoración de sí mismo. También se habla de vías de acceso para la salida de intimididades, la expresión de los derechos, los efectos de la autoafirmación en el medio ambiente y las clases de respuestas específicas capaces de ser generadas ante determinadas situaciones.

Pese a existir falta de acuerdo en la definición, la que más se toma en cuenta es la de los doctores Lange y Jakubowski (1976, p. 7): "la asertividad puede ser definida como la expresión de nuestras propias opiniones, creencias, sentimientos y deseos, de una manera directa, honesta y apropiada".

2.2.2 Clasificación: puede clasificarse la conducta general en: conducta asertiva, conducta no asertiva y conducta agresiva.

E ESQUEMA 2.2 -Categorías de la conducta,
 sintetizadas a partir de varios enfoques



8

a) Conducta asertiva: la asertividad es deseable desde el punto de vista de una interacción más libre, en el sentido de que, al mejorar las relaciones interpersonales éstas se hacen más estables, más funcionales, directas y genuinas. A la vez de mantener buenas relaciones con los demás, uno se valora más y mejor, aumentando así su autoestimación.

A la conducta asertiva la subdividimos a su vez en: empática, simple y confrontativa.

En la empática el asertivo desea participar con cierta sensibilidad, lo que transmite la otra persona a través de sus necesidades y sentimientos. De esta forma, reconoce la situación personal del otro y se interesa por lo que le manifiestan.

En la aserción simple la interacción es gradual y se expresa ante situaciones que requieren un mínimo de respuesta asertiva, llevada a cabo con mínimo esfuerzo. Si la persona no responde al mínimo de asertividad, el asertivo incrementará su respuesta y se mantendrá más firme.

La aserción confrontativa aparece cuando las palabras de otra persona contradicen abiertamente los hechos. En este caso el asertivo expresa lo que la otra persona dice haber dicho o hecho y lo que quiere en ese momento, y lo confronta con los hechos, tal y como los percibe él.

b) Conducta no asertiva: la falta de asertividad ha sido integrada en una amplia variedad de problemas interpersonales incluyéndose: el trabajo, la escuela, el ámbito familiar, donde se mantendrían continuos disturbios emocionales, donde la ansiedad inhibe las expresiones de apropiados sentimientos.

Un análisis cuidadoso de la teoría de Wolpe (1958, - - - 1969) sugiere que la ansiedad inhibe la responsividad del sujeto. Existe el supuesto implícito de que el individuo no asertivo es consciente de lo que debe decir y hacer, pero su expresión total está "bloqueada". Sin embargo, en investigaciones clínicas y experimentales recientes (Eisler, 1973; -- Eisler y col., 1973; Hersen y col., 1973; Laws y Seber, 1971; Lazarus, 1971), los datos indican que, para la mayoría de -- los pacientes que no evidenciaban interacción apropiada, las respuestas verbales y no verbales relevantes nunca han sido aprendidas.

Lazarus (1971) informa que muchos de los pacientes son capaces de contradecir y atacar, de criticar y defenderse, -- pero son completamente incapaces del elogio personal y de -- dar aprobación, así como de expresar amor o afecto.

Wolpe (1979) sostiene que el paciente con falta de aser-- tividad está inhibido en la ejecución de una conducta "nor-- mal" debido a un miedo neurótico y que, por lo tanto, no se atreve a decir o hacer cosas que parecen razonables. Aparte de las cosas que no hace debido al miedo, hace otras que no puede dejar de hacer (inapropiadas). Este estado de inhibi-- ción tiene como resultado la aparición de un estado de tran-- gorno interno continuo, "lo que traería como consecuencia la producción de síntomas psicossomáticos e incluso un cambio pa-- tológico en los órganos predispuestos" (Wolpe, 1976, p. 9).

La conducta no asertiva se define como: "la violación - de nuestros propios derechos, anulando así la libre expre-- sión de los sentimientos, pensamientos y creencias y al mis-- mo tiempo permitiendo a los demás que los violen. (Lange y - Jakubowski, 1976, p.9)

El mensaje que el no asertivo nos comunica es el si- --

guiente: "Yo no cuento, tú puedes tomar ventaja de mí. Mis sentimientos no importan, solamente los tuyos pueden importar. Mis pensamientos no son importantes, los tuyos son los únicos dignos de ser escuchados. No soy nadie, tú eres superior". (Lange y Jakubowski, 1976, p. 9)

El no asertivo muestra una suerte de respeto por nuestras necesidades. A veces también una sutil forma de respeto por las capacidades de los demás de: aguantar desiluciones, de cargar con responsabilidades, de manejar sus propios problemas, etc. La meta del no asertivo es la de apaciguar a otros y evitar conflictos a cualquier costo.

c) La conducta agresiva: comprende la expresión directa y hostil de los derechos personales por medio de pensamientos, sentimientos y creencias, en forma frecuentemente deshonesta, usualmente inapropiada y siempre violentando los demás". (Lange y Jakubowski, 1976, p. 10)

La meta usual del agresivo es la del dominio y la ganancia, forzando a la otra persona a que siempre pierda. Esta ventaja es impuesta con humillación, degradación, despreciando o abrumando al otro, que progresivamente se debilita, perdiendo posibilidad de expresarse y defenderse.

El mensaje básico del agresivo es: "esto es lo que pienso, tú eres un estúpido por pensar diferente. Esto es lo que deseo, lo que tu deseas no es importante. Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no cuentan". (Lange y Jakubowski, 1976, p. 10)

Hemos analizado los aspectos verbales de la conducta general, pero esto no basta, debemos integrar también los aspectos no verbales para poder explicar la conducta total.

Los aspectos no verbales de estas conductas son igualmente importantes, si no más que los verbales; máximo cuando las investigaciones han demostrado que la mayoría de nuestras comunicaciones son de contenido no verbal.

Así, una misma declaración verbal puede tener un mensaje de sinceridad, de cuestionamiento, de afirmación sarcástica, etc., simplemente con un cambio en la inflexión de la voz, en la expresión facial y en el manejo de los gestos. Una declaración asertiva puede transformarse en no asertiva o en agresiva dependiendo de la conducta no verbal con la que se acompañe la conducta verbal.

Eisler, Miller y Hersen (1953) señalaron con precisión algunas conductas no verbales que pueden ser importantes: la duración de la mirada dirigida a otra persona durante la interacción, la duración del discurso, el tono de la voz y el afecto puesto en el discurso. Las investigaciones generalmente sustentan la importancia de estas conductas no verbales, con la excepción del lapso que se toma una persona para responder a otra.

Veremos algunos ejemplos de conducta no verbal:

-En la conducta asertiva: los para-verbales son congruentes con los verbales y agregan apoyo, intensidad y énfasis a lo que se dice. El tono de voz es apropiado a la situación, el contacto visual es firme, los gestos corporales son activos, dinámicos, el modo de hablar es fluido, sin torpezas, expresivo, claro y con énfasis en las palabras.

-En la conducta no asertiva: hay evasión de la mirada, los gestos corporales son forzados, expresan inquietud y falta de espontaneidad. Frente a otra persona que lo confronte se lo ve retroceder atemorizado. Cuando habla se puede cu

brir la boca con las manos o gesticular nerviosamente para distraer al que le escucha de lo que está diciendo. El tono de la voz puede ser monótono, sobremanera suave y lento o demasiado rápido. La forma del discurso es titubeante, con pausas, frecuentemente se observa que aclara la voz.

En general los gestos no asertivos comunican ansiedad, súplica, torpeza, timidez. Es un esfuerzo por reducir el impacto de lo que pudo haberse expresado verbalmente.

-En la conducta agresiva: hay una intención de amedrentar y dominar a los demás. La conducta no verbal incluye un contacto visual hostil que hace bajar las miradas, una estridente voz que convierte en inapropiada la situación, un tono muchas veces sarcástico, molesto. Se adoptan gestos corporales paternos, tales como apuntar excesivamente con el dedo índice.

En el esquema 2.2 podemos observar que la conducta asertiva contiene aspectos tanto agresivos como inhibidos, en sus versiones más "sanas" o adaptativas. También vemos que lo noasertivo correspondería con los aspectos afectivos y la agresividad con la conducta de oposición, por lo que la conducta asertiva tendría componentes afectivos y de oposición.

Por otra parte, varios autores han tratado de explicar cómo se origina la conducta no asertiva, pero lo han hecho en forma superficial. Uno de los que más ha dedicado su atención al respecto ha sido Manuel Smith (1975), quien lo hizo basado fundamentalmente en el estudio de los aspectos verbales.

Randall y Craig (1982) en el artículo "The assertive interaction coding system" dicen: "los teóricos arguyen que --

los no asertivos tienen una base hereditaria de asertividad, o que comienzan con ese aspecto de manera estable, cambiándose luego porque las conductas sociales de los niños, en general, son castigadas y por lo tanto llegan a la adultez en -- forma inhibida." (Journal of Behavioral Assessment, vol. 4, núm. 1, p. 34)

Wolpe (1978) dice que "una historia clínica común al paciente no asertivo es que en sus primeros años de aprendizaje social se detectaron excesivas obligaciones, lo cual engendró en él que los derechos de los demás fueran más importantes que los suyos propios." (p. 97)

Smith (1975) manifiesta que el ser humano posee una capacidad para la resolución de problemas mediante la aserción verbal, pero si esta capacidad es tan valiosa para la supervivencia, ¿por qué tantos de nosotros hacemos tan mal uso de ella? La respuesta dice que la encontraríamos en el punto de partida de nuestra existencia, comprendiendo que el niño es naturalmente asertivo pero que, en su desarrollo tiene una pérdida, más o menos importante, de su capacidad.

Cuando se es bebé se expresan abiertamente los disgustos, con persistencia, con la intención de reducir la tensión. Esa forma de expresarse públicamente, según Smith, es un modo asertivo de reacción no verbal. En cuanto aprendemos a hablar, la palabra que brota de nuestros labios de la manera más asertiva es un "NO" muy rotundo. A partir de ese momento comienzan a surgir los primeros conflictos materno-infantiles, tendientes a la lucha por el poder. Los mayores -- tratarán de controlar psicológicamente al niño, mediante reglas que en definitiva le enseñarán a sentirse ansioso, ignorante y culpable, reduciéndole poco a poco la libertad de expresarse.

Se nos adiestra en el conocimiento de estructuras de -- comportamiento basadas en ideas y creencias acerca de noso-- tros mismos y de la manera en que "debemos" comportarnos. Al enseñarnos a vincular conceptos emocionalmente cargados como "buenos" o como "malos" en relación a nuestra conducta, nuestros padres pretenden negar responsabilidad mediante declaraciones externas de lo que está bien o lo que está mal, achacándole la culpa a cierta autoridad que instituyó las normas que "tenemos" que acatar. Esta es una conducta no asertiva - que tiende a crear conductas igualmente no asertiva.

La enseñanza manipulativa de emociones negativas superimpuestas continúa y se refuerza fuera del hogar. Los niños de más edad tratan de emplear el control emocional manipulativo para conseguir de los más pequeños lo que desean. En la escuela el maestro releva a la madre y también emplea el control emocional como método eficacísimo para gobernar la clase con el menor esfuerzo posible.

En algunos casos, cuando el niño está bien adiestrado - en dejarse controlar por medio de emociones negativas y se encuentra imposibilitado de mostrarse asertivo, comienza a recurrir a la agresión pasiva o a la contramanipulación, en un intento por conseguir cierto control sobre su propio comportamiento. Incidentalmente utilizará las normas parentales, sin llegar jamás a comprenderlas del todo, seleccionando aquellas que le conviene e ignorando las que no se ajustan a la situación, tal y como lo harían sus padres.

El control manipulativo de la madre sobre el hijo no só lo constituye el adiestramiento de aquél, en el empleo arbitrario de lo "bueno" o lo "malo" o de la "justicia", sino -- que lo condicionan para que se habitúe a pensar de conformidad con unas normas generales que "deberán" seguirse. Estas

normas son tan ambiguas que pueden interpretarse como se -- quiera, aún en las mismas circunstancias; forman una estructura de comportamiento, independientemente de cuál sea la interrelación y de lo que sienta y piense la persona.

2.2.2 Virginia Satir y su enfoque estructural. Con V. -- Satir (1976, 1978) queremos enfocar a la asertividad con una teoría distinta pero complementaria. Lange y Jakubowski -- (1976) dicen que la asertividad hace que el individuo mejore en las relaciones interpersonales y de esta forma se valore mejor, aumentando así su autoestima. Satir (1976) se ocupa -- precisamente de la autoestimación proveniente de la valoración del contacto interpersonal. Creemos de suma importancia este aspecto y por eso incluimos sus conclusiones al respecto.

Comencemos por recordar que, en repetidas ocasiones, hemos señalado a los padres como agentes negativos de cambio -- en la asertividad del infante. Concluiríamos que son ellos -- los causantes de que el individuo se valore cada vez menos, que su autoestima sea baja. A esto Satir (1976) responde -- que: "la meta es la de conservar y acrecentar la autoestimación. Las personas que lesionan la autoestima de los otros -- lo hacen sin darse cuenta e inconscientemente. La mayoría de las veces no es intencional." (p. 22) Este concepto es de vital importancia para comprender la conducta, ya que señala -- el aspecto no intencional que no habíamos tenido en cuenta.

También nos da a entender que el individuo posee la capacidad de incrementar la autoestimación, pese a que le conducen a la desvalorización; un camino es el de estar dispuesto a abrirse a nuevas posibilidades. Para lograr esta meta -- se debe estar decidido a romper viejas estructuras, lo cuál

no es fácil, ya que al dejar lo habitual se entra en lo desconocido. El dolor que provoca el cambio nos hace inseguros, ansiosos. El cambio es el hecho de ser sinceros con nuestros propios sentimientos: "ser emocionalmente sincero es esencial para hacer buen contacto interpersonal". (Satir, 1976, p. 23)

A dicho contacto interpersonal ella le denomina "congruencia", que consiste en la situación de ser sincero consigo mismo y con el otro. El armonizar cada vez más con las personas llevaría a establecer un verdadero contacto afectivo para con nosotros y con los demás. Este tipo de comunicación que Satir llama de "congruencia" tiene una gran similitud con la denominada conducta asertiva.

Cuando las personas no sienten congruencia en sus relaciones se llega a una serie de juegos de poder y operaciones de ganancia-pérdida, dándoles así muy poca oportunidad de tener buenas relaciones con los otros. Hay personas que necesitan sentirse poderosas para contrarrestar su debilidad pero, paradójicamente, le temen al poder. Para llegar al poder tendríamos dos modalidades de acción: una es haciendo responsable a otro por la forma en que usamos el poder (usando a un tercero) y la otra es haciéndonos responsables de nosotros mismos; ésta última es consecuencia de ser asertivos o congruentes.

Satir (1976) clasifica cuatro tipos de comunicación en el poder, a los que considera como formas aprendidas que se usan como modos de comportamiento para mantener el poder y "acrecentar" la autoestima: consideramos la "minusvalía" y la "irrelevancia" de Satir como subdivisiones de lo que hemos designado como conducta no asertiva, al igual que la "superrazonabilidad" y la "agresividad" de Satir las podemos --

comparar con la conducta agresiva.

-El poder en la minusvalía: las personas que se sienten culpables, que se tienen lástima y sienten menosprecio de -- ellas misma, difícilmente podrán hacer un contacto afectivo real. Si además de esto, sienten lástima y menosprecio por -- los demás, no desearán ningún tipo de acercamiento afectivo. La verdadera satisfacción surge del amor que se le profesa -- al otro y este tipo de persona no conoce lo que es el amor. La forma de control que usa es el poder que deriva de su for-- ma de ser en su manera de congraciarse, tratando de compla-- cer y de no estar en desacuerdo. La necesidad es la de tener la aprobación de los demás.

-El poder en la irrelevancia: este poder se encuentra en la habilidad para perturbar y confundir: dirá o hará cosas -- que tengan poca relación con lo que hacen o dicen los de -- más; la sensación interior es la de confusión. Siempre hace sentir al otro desequilibrado y a la defensiva, de esta for-- ma hace que aparezcan el miedo, el coraje y el rechazo.

-El poder al ser superrazonable: cualquiera que se en-- frente a este poder se puede sentir inferior y estúpido: el superrazonable es exageradamente correcto y razonable, y ade-- más no demuestra ningún sentimiento; es calmado, frío e imper-- turbable. Al abrumar y golpear con muchas palabras de más, -- con interminables explicaciones detalladas y con referencias a fuentes externas, es sumamente fácil sentirse estúpido, in-- ferior o aburrido. Los que así se sienten tratarán de evitar el aburrimiento.

-El poder en la agresividad: el agresivo es acusador, -- siempre encuentra fallas; es un dictador, el que siempre man-- da. El miedo y el resentimiento impiden un buen contacto in--

terpersonal; los atemorizados difícilmente se contactarán -- con los que atemorizan. La sensación que deja el agresivo es la de permanecer en constante tensión muscular; la voz es dura, tensa y muchas veces aguda y fuerte. La persona que culpa tiene mucho más interés en darse importancia que en en- -frentarse a la realidad.

Estas formas de comunicación son esfuerzos que se con--vierten en la base para poder hacer contacto y de allí ganar autoestima. Evidentemente, no resultan medios eficaces para lograrlo plenamente; la comunicación que construye la autoes- -timación es la congruente.

-El poder en la congruencia: ésta proviene de la unión de las palabras en relación con los sentimientos, el cuerpo, -- las expresiones faciales, etc... toda acción se encuentra interrelacionada. La energía que emana de la congruencia hace desarrollar confianza y está lejos de inspirar recelo. Esa -confianza permite sentirse abierto, sin temor a nada , con -posibilidades de lograr el cambio.

"Este es el poder que se encuentra en la semilla, el poder que crea ideas y de hacer que las cosas marchen mejor, - el poder de unirse positivamente con los otros, el poder de hacer juicios válidos y el poder de conocer constructivamente la destrucción." (Satir, 1976, p. 42)

Al igual que Smith (1975), Satir (1976) nos habla de -- los obstáculos que impiden alcanzar la congruencia (para - -Smith, la asertividad). Este impedimento estaría ubicado en el aprendizaje temprano donde se nos enseña a complacer a -- nuestros padres, de lo contrario, "la señora García, el ter- -cero en discordia, se ofendería". Aparece aquí una forma de hacer responsables por nosotros, como ya vimos anteriormen--

te.

Según la autora: "la mayoría de nosotros aprendimos, - - cuando éramos niños, todo un juego de reglas que en la actualidad utilizamos. Esas reglas son jefes inflexibles y exigen estricta obediencia. Lo interesante del caso es que realmente tratamos de vivir por medio de reglas inhumanas e imposibles y después nos sentimos culpables o molestos porque éstas existen." (Satir, 1976, p. 44)

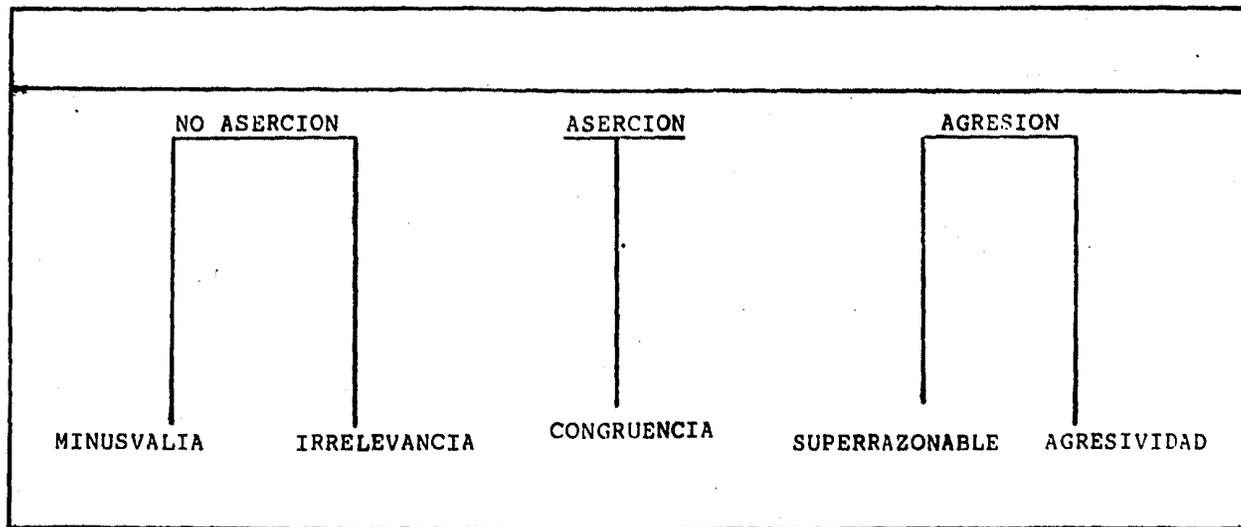
Satir (1978) asegura que en cada discurso comunica todo el cuerpo, no sólo las palabras, sino también la cara, la -- postura, la respiración y los músculos; de donde tenemos que: -al nivel de comunicación verbal corresponden las palabras; -al nivel corporal/sonoro: la expresión facial,
la postura corporal,
la tensión muscular,
el ritmo respiratorio,
el tono de voz. (Satir, 1978, p. 60)

Los modelos de comunicación pueden emplear doble mensaje, a dos niveles: mientras que con las palabras se dice una cosa, el resto de la persona la está contradiciendo. Este tipo de mensaje aparecería cuando la persona sostiene algunos de los siguientes puntos de vista, según Satir (1978, p.71):

- se subestima y cree que es malo sentirse así,
- teme herir los sentimientos de los demás,
- se preocupa por las represalias que pueda tomar el otro,
- teme la ruptura de relaciones,
- no desea imponerse,
- no da ninguna importancia a la persona o a la interacción propiamente.

En casi todos los casos la persona no se da cuenta de -

ESQUEMA 2.3 Convergencia entre asertividad y congruencia



que está enviando mensajes de dos niveles. El camino consi--
guiente de esta forma de relacionarse conduce a la descon--
fianza, a la baja autoestimación y a la frustración. Ante es
ta amenaza de fracaso, el individuo reacciona pero, como no
quiere mostrar su "debilidad", intenta disimular usando las
cuatro formas de comunicación verbal de influencia negativa,
sustentando un poder que de nada o de muy poco le servirá.

En el esquema 2.3 trataremos de establecer la convergen
cia entre la asertividad y la congruencia, así como lo con--
cerniente a los aspectos negativos.

2.3 La dependencia como conducta

El consenso actual entre los teóricos del aprendizaje -
social es que "dependencia" es meramente una etiqueta útil -
para designar a ciertas clases de conducta aprendida. Este -
punto de vista no se interesa en la dependencia como una pul
sión generalizada, así como un rasgo generalizado. El cambio
de posición va en una forma paralela al cambio de énfasis de
la teoría del aprendizaje del modelo de Hull hacia el modelo
de condicionamiento operante de Skinner. Este enfoque consi--
dera que todas las conductas sociales siguen las "leyes gene
rales de la conducta" y que debe procederse examinando los -
estímulos ambientales que controlan la conducta como Gewirtz
(1961) dijo de las leyes del condicionamiento operante:

"Estos conceptos pueden determinar bajo qué situa
ción (los componentes) las respuestas incondiciona
das de un niño (ya sea en forma refleja o "volunta
ria") son diferenciadas o moldeadas (i. e. condi--
cionadas) por algunas de sus consecuencias ambien
tales inmediatas, las cuales funcionan como estímu
los reforzantes". (Gewirtz, 1961, p.384).

El concepto clave para el grupo de condicionamiento instrumental es el estímulo reforzante, el cual puede ser "cualquier evento, estímulo que sigue a una respuesta y afecta a algunos de sus aspectos, su tasa de emisión, amplitud o lalatencia", según lo manifestado por Gewirtz (1956, p. 122)

Los reforzadores positivos fortalecen a las respuestas cuando son presentados; los reforzadores negativos fortalecen a las respuestas cuando son retirados. De acuerdo a Bijou y Baer (1965): "la función esencial de la madre es prooporcionar reforzadores positivos al niño y remover los negativos... al hacer esto, ... la madre misma, como objeto de esotímulo, se convertirá en discriminativa..., de los procediomientos de reforzamiento que fortalece la conducta operante. Por lo tanto, adquiere una función de reforzador positivo y pone las bases para el desarrollo social posterior del nioño". (Gewirtz, 1965, pp. 123-124)

Bijou y Baer (1965) proporcionan una lista de reforzadores sociales muchos de los cuales se relacionan obviamente con pulsiones fisiológicas básicas. Sugieren también que la madre proporciona estimulación táctil, cambio de estimulaoción y ayuda al niño a controlar su medio ambiente. Ninguno de estos reforzadores se presenta como más "primario" o más importante que cualquier otro para la adquisición de la conducta de dependencia. La dependencia está todavía unida a la madre que cría, pero el término "crianza" adquiere un significado más amplio, no se limita únicamente a proporcionar alimento o a la reducción de la tensión.

Gewirtz (1969) sostenía que: "es todavía una pregunta oempírica cuáles de los miles de estímulos iniciales en el ambiente del niño humano emergen en cada punto de desarrollo opara funcionar como reforzadores positivos incondicionados o

(primarios) para aquellas conductas que resultan del aprendizaje." Prosigue diciendo: "Una amplia gama de eventos puede funcionar como reforzadores positivos en los inicios de la vida del ser humano, además de aquellos que se piensa que satisfacen las necesidades orgánicas del infante". No obstante el niño recibe muchos de los estímulos que son reforzantes a través de las relaciones que sostiene con la persona que lo cuida. Aquellos estímulos proporcionados consistentemente -- por la persona que cuida al niño, ya sea antes o concomitantemente con el "reforzamiento funcional" son los que deberían funcionar después como reforzadores sociales para él. Gewirtz procura no implicar que el contacto físico pudiera ser un reforzador primario. Sugiere que el "contacto directo" puede haber adquirido parte de su poder reforzante al ser asociado con estímulos reforzantes muy importantes, concomitantes al hecho de ser sostenidos cerca del cuerpo de la madre real o sustituta, tales como recibir alimentos, alivio del dolor, cambios ambientales y otros cuidados.

Bijou y Baer (1965) señalan que la madre es fuente de estímulos importantes para el niño, dicha situación le permite ser discriminado del resto del ambiente y de las otras personas. Los estímulos procedentes de la madre son mediados a través de receptores de la distancia, aún cuando algunos son táctiles de acuerdo a Bijou y Baer (1965):

"En efecto, la madre es una muestra cambiante de estímulos, algunos de los cuales son únicamente de ella, pero muchos son compartidos con otras personas. Así los estímulos procedentes de la madre que se convierten en discriminativos de reforzamiento pueden sobreponerse con estímulos procedentes de otras personas, y las conductas del bebé que han sido fortalecidas por la estimulación ma--

terna, pueden ser evocadas por otras personas que presenten iguales o parecidos estímulos. Por lo -- tanto, hay bases naturales tanto para la discriminación de la madre entre otras muchas personas, como para la la generalización a partir de ella." (p. 98)

Sin embargo, cuando la madre está alejada es poco dis-- criminativa de reforzamiento al principio. La mayor parte de las operaciones de reforzamiento son efectuadas por la madre cuando está en contacto físico con el bebé. Por lo tanto, -- los estímulos que señalen diferencias en la distancia se convertirán en funciones y la cercanía con la madre adquiere un poder de reforzamiento. Las conductas del bebé que produzcan proximidad serán fortalecidas y aquellas que favorezcan la - separación serán debilitadas. Esto es la base para estable-- cer respuestas, tales como llorar y seguir, como mediadores de apego. Son "operantes discriminados que sostienen por la cercanía funcionando ésta como un reforzador positivo". Gewi rtz (1969) usó conceptos similares para explicar la dependen cia y el apego, sosteniendo que: "es mejor conceptualizarlas como obstrucciones de clases de relaciones funcionales que - involucran el control de estímulos positivos sobre una am--- plia variedad de las respuestas de un individuo por una cla- se de personas (dependencia) o por una especie (apego). " -- (p.) Dice además que: "El apego es considerado como una - forma de dependencia de los sistemas conductuales de una per- sona sobre los estímulos físicos y conductuales proporcionados por otra persona específica (o por muy pocas personas)". Tanto la dependencia como el apego son adquiridos por el con dicionamiento de varios sistemas de conducta tales como: a-- cercamiento, orientación, mirar, seguir, permanecer cerca, - tocar, sonreír y vocalizar, con respecto a una persona espe- cífica o una clase de personas. Las características físicas

y conductuales se convierten en discriminativas y reforzadoras que mantienen y controlan las conductas del niño. Entre mayor sea el número de sistemas conductuales del niño que es tén bajo el control de estímulos de una persona particular - en relación del número de conductas bajo control de estímulos de otros, mayor es el grado de control sobre cada sistema de conducta; y entre mayor sea el número de estímulos ambientales en los cuales opera el control, puede decirse que el apego es más fuerte.

Gewirtz (1969) quizá más que cualquier otro en la tradición del condicionamiento instrumental, se ha interesado en integrar su sistema con las opiniones de aquellos, especialmente de Bowlby que han sido influenciados por conceptos etológicos. El reconoció que pueden existir predisposiciones genéticamente determinadas y conductas "específicas de la especie" en el ser humano, pero dejó abierta la posibilidad de que algunas de las respuestas involucradas en la adquisición del apego sean específicas de la especie y que, estímulos in condicionados pudieran actuar como evocadores de ellas. Parece señalar una clara distinción entre conducta aprendida y - conducta "no aprendida", "innata" o "determinada-hereditariamente", sugiriendo que si el aprendizaje puede estar implicado, entonces las conductas no pueden etiquetarse como características de la especie. Así, él sugirió que la cara humana probablemente no tiene un valor potencial de evocación para la conducta de sonreír, sino que a través del condicionamiento, se convierte en un estímulo discriminativo para la sonrisa del niño. Sin embargo, en otro contexto él sugirió la posibilidad de que las predisposiciones genéticas puede facilitar el aprendizaje de algunas conductas e inhibir el aprendizaje de otras.

Gewirtz (1969) caracterizó a los enfoques de Bowlby como aproximaciones de "aprendizaje", compatible con las consi

deraciones de aprendizaje, a pesar del hecho de que ninguna especifica los procesos de aprendizaje a través del cual el apego es adquirido. Estas aproximaciones de "pre-aprendizaje" enfatizan los sistemas de conducta específicos de la especie, de los cuales la conducta de apego se deriva. No solamente es esto un problema a discutir, sino que además Gewirtz afirmó que una vez iniciado el aprendizaje, cualquier facilitación o inhibición inicial del mismo que pudiera desviarse de las predisposiciones genéticas es totalmente obsecuro (y hasta probablemente perdido) en la historia del reforzamiento subsecuente.

Gewirtz (1961, 1969) enfatizó la contingencia como una condición para el reforzamiento, haciendo muy explícito lo que esto implicaba en otras teorías del aprendizaje social. Para que un medio ambiente sea funcionalmente efectivo para el aprendizaje y para el control de la conducta, debe proveer estímulos que puedan ser discriminados por el niño y reforzadores que sean contingentes sobre su conducta. Para que los estímulos sean reforzantes, deben ser una consecuencia inmediata de su respuesta. En otras palabras, el niño debe ser capaz de percibir las consecuencias de su conducta; su conducta debe evocar retroalimentación de su medio ambiente.

Gewirtz (1969) y también Bijou y Baer (1965) describieron la interacción madre - hijo como una cadena de conductas mutuamente reforzantes, en que las respuestas de la madre, cuando son contingentes a las respuestas del niño, tiende a evocar de nuevo la conducta del niño, lo cual a su vez, refuerza la conducta de la madre, sobre la cual es contingente. No sólo la conducta del niño es moldeada por reforzadores provenientes de la madre, sino que la conducta de la madre también es moldeada por reforzadores proporcionados por el infante. La conducta de cada uno cae bajo control de estímulo.

lo del otro. Así cada pareja madre - hijo construirá sus propias cadenas de interacción distintiva y sus propios patrones de conducta, constituyendo así el apego. Gewirtz sugirió que los sistemas conductuales que parecen ser "irreversibles" podrían ser extinguidos siempre y cuando las condiciones que los mantienen sean retiradas, pero muy a menudo la conducta del medio ambiente está tan "integrada" con la conducta del niño, que esto sirve para mantenerla, aún cuando las contingencias de mantenimiento no sean fáciles de identificar.

2.4 El Enfoque Etológico: La Conducta De Apego y Su Desarrollo.

El término "apego" ganó adeptos entre algunos etólogos y se difundió a partir de ellos hacia los psicólogos que estudiaban la conducta animal y así también algunas formulaciones de la teoría del aprendizaje contemporáneo.

Apego se refiere al lazo emocional que una persona (o animal) establece con otro individuo específico. El apego es así discriminatorio y específico. Al igual que las relaciones objetales, el apego ocurre en todas las edades y no implica necesariamente inmadurez o desamparo. Seguramente el primer lazo es probablemente establecido con la madre, pero esto puede ser completado por apegos establecidos hacia un cierto número de otras personas específicas.

Una vez ya establecido, ya sea con la madre o con alguna otra persona, un apego tiende a perdurar. El apego no es término que pueda aplicarse a cualquier relación pasajera o una situación de dependencia puramente transitoria. Las relaciones de dependencia varían de acuerdo a las exigencias de la situación. Los apegos salvan las distancias en el espacio y en el tiempo. La conducta de apego puede ser intensificada

o desalentada por factores situacionales, pero los apegos mutuos son perdurables, aún bajo el impacto de condiciones adversas. (La misma casualidad de permanencia es atribuida por los psicoanalistas a las relaciones objetales). Esto implica la formación de estructuras intraorgánicas, supuestamente de naturaleza neurológica, las cuales proveen a las personas -- con la propensión continua para dirigir sus conductas de apego hacia objetos específicos.

Bowlby (1958-1969) ha intentado actualizar la teoría -- psicoanalítica a la luz de los recientes avances de la biología. Propone reemplazar la teoría freudiana del instituto -- con un conjunto de proposiciones, comprobables a través de -- la investigación, más en consonancia con los conocimientos -- actuales. El período de vida más atractivo para la revisión teórica es el de la infancia, la niñez temprana.

La tesis básica, tal como fue enunciada por Bowlby ---- (1958), es que el apego de un infante a su madre se origina en una serie de sistemas de conducta características de ---- la especie, relativamente independientes el uno del otro al principio, los cuales emergen en diferentes momentos, organizándose hacia la madre como el objeto principal, y que sirve para unir tanto al niño con la madre, como a la madre con su hijo. Originalmente, describió sólo cinco de tales sistemas de conducta que contribuyen al apego: mamar, aferrarse, se--quir, llorar y sonreír. En el curso del desarrollo, éstas se integran y se concentran sobre la madre y así forman la base de lo que él llamó "conducta de apego". En su nueva formulación (1969) Bowlby las sigue considerando importantes, pero habiendo llegado a un "reconocimiento de las formas tan so--fisticadas que los sistemas conductuales que controlan la -- conducta instintiva puedan tomar". (p. 72) El introduce un -- modelo de control y postula que entre las edades de 9 a 18 -

meses los sistemas conductuales se incorporan a "sistemas de meta corregida mucho más sofisticados... organizados y activos en forma tal que un niño tiende a mantenerse en constante proximidad con la madre". Mientras que en 1958 él describió esto como la teoría de respuestas instintivas complejas, en 1969 describe su mera formulación como una teoría de control de la conducta de apego.

La clave de la posición de Bowlby es que la conducta de apego tiene un fundamento biológico, el cuál puede ser comprendido solamente dentro de un contexto evolutivo. El reconoce que, en comparación con otras especies, la especie humana posee menos patrones estables de acción fija, más plasticidad para el aprendizaje y un período mayor en el cual el niño no es capaz de valerse por sí mismo. Sin embargo, dado que la especie humana ha sobrevivido a pesar de la extrema vulnerabilidad infantil, él encuentra razonable suponer que los organismos jóvenes deben estar dotados con algunos sistemas conductuales relativamente estables, los cuales, a través del cuidado de los padres, sirven para reducir los riesgos durante el largo período de inmadurez. Desde luego, la conducta de apego en los organismos jóvenes, junto con la conducta recíproca de cuidado de los padres, tienden a estar entre los sistemas conductuales más estables entre las especies.

La conducta de apego en el niño tiene como "resultado predecible" el que obtenga la cercanía con la madre, ya sea a través de las señales que atraen a la madre hacia él, o por medio de su propia actividad. Aunque la ausencia de contacto o distancia entre el niño y la madre es una de las condiciones que pueden activar el sistema de conducta de apego, la situación estímulo en el ambiente forma parte de un complejo de factores que interactúan y que están implicados en

la activación. Otros incluyen el estado hormonal del organismo y la activación del sistema nervioso central.

Una vez que el apego es activado, no siempre tiene como resultado inevitable el que se aumente la proximidad o que se mantenga el contacto entre todas las parejas madre-hijo, pero este resultado se da con la frecuencia suficiente en muchas de estas parejas, para que sea considerado como "predecible", usual o probable.

El resultado predecible de un sistema de conducta no es lo mismo que su función biológica. La función de un sistema es la que le dio a la especie la ventaja de sobrevivir en el "ambiente de la adaptación evolutiva", o sea el ambiente original en que emergió la especie. La función biológica de la conducta puede o no proporcionar ventajas especiales en uno u otro de los variados ambientes donde viven el hombre actual, por esto es una consideración bastante distinta.

La programación genética continúa predisponiendo al niño a comportarse en formas adaptadas al ambiente original de la adaptación evolutiva y asimismo, bajo todas las capas del aprendizaje individual y de la adquisición cultural, existe una tendencia en todas las madres a comportarse en forma recíproca.

3. METODOLOGIA

3.1 Hipótesis

Primera hipótesis:

A. Si el seminarista del SCM presenta relaciones objetales totales, entonces tiende a tener conductas asertivas.

-Esta relación se mantiene constante en el lapso -- que media entre el ingreso y el egreso del seminario.

Segunda hipótesis:

B. Existen diferencias de nivel en asertividad entre los grupos de Teología y Filosofía.

-El grupo de Teología es más asertivo que el de Filosofía, porque hay una variación de este atributo en el tiempo.

Tercera hipótesis:

C. A mayor edad en la población de seminaristas, existirá mayor grado de asertividad.

-El grupo de Teología, por tener mayor promedio de edad, tiene un nivel de asertividad más alto que el de Filosofía.

Cuarta hipótesis:

D. A mayor nivel escolar en la población de seminaristas, existirá mayor grado de asertividad.

-El grupo de Teología, por tener mayor nivel escolar, tiene un nivel de asertividad más alto que el de Filosofía.

Quinta hipótesis:

- E. Existen diferencias perceptuales en la población - de seminaristas, que se manifiestan en la calidad de las relaciones objetales.
- El grupo de Teología percibe mejor la relación ob-
jetal que el grupo de Filosofía.

3.2 Población

Comprende a estudiantes del Seminario Conciliar de Méxi-
co, constituido por una población de 123 alumnos, que cursan
los estudios en el término de siete años. La población está
dividida en dos sectores académicos: Filosofía, con un total
de 79 alumnos y Teología, con 44 alumnos.

Para ingresar al Seminario, se requiere haber cursado -
la Preparatoria y pasar por una serie de entrevistas selecti-
vas. En una época, los aspirantes debían presentarse a prue-
bas psicométricas, a cargo de un psicólogo. En la actualidad
pasan por entrevistas dirigidas por sacerdotes designados --
por la Rectoría.

De acuerdo a datos recabados, el nivel intelectual de -
los sujetos sería promedial, tendiendo a promedio alto.

El nivel socioeconómico tiende a establecerse dentro --
del promedio, aparentemente, sin diferencias significativas -
entre los elementos de la población.

Respecto a la religión, es del tipo católico, apostóli-
co romano, y responde a la formación conciliar perteneciente
a la Diócesis de México.

El Seminario posee una organización de tipo universita-

rio en lo académico, pero tiene un régimen de internado que lo caracteriza en lo funcional. Está formado por individuos del sexo masculino, y sólo en algunos casos aparecen elementos femeninos en la docencia y en las actividades administrativas.

El régimen de internado es semi-abierto, en cuanto que pueden salir en cualquier circunstancia, si las necesidades así lo ameritan. Tienen salida total los fines de semana.

No poseen ingresos económicos, por lo que son mantenidos por su familia de origen o por donaciones tipo becas.

El promedio de edad de ingreso oscila entre dieciocho y diecinueve años; o sea, la que se espera tener al egreso de la preparatoria, aunque hay casos en que son aceptados con más edad. Los promedios de edad para Filosofía y Teología, en las muestras de estudio fueron: 22.6 años para Filosofía y 25.7 años para Teología.

En el internado existe igualdad de posibilidades para cubrir las necesidades bio-psico-sociales, intelectuales y espirituales, por lo que, con el tiempo, se va dando la característica de homogeneidad grupal.

La población tiene la característica de pirámide truncada, por cuanto a que en el ingreso se produce la mayor concentración (Filosofía I); luego, por deserciones, va siendo más reducida, terminando en Teología IV con una menor población que en los cursos anteriores.

Las instalaciones del Seminario cubren las necesidades mencionadas, siendo de buena calidad y cantidad, suficientes para lograr los objetivos propuestos. El personal docente y

de servicio está capacitado y mantiene buena competencia para permitir el desarrollo adecuado de las capacidades del -- alumno.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño tiene como finalidad ayudar a contestar las - interrogantes que se plantean en torno a las relaciones obje- tales y a la asertividad, pretendiendo hacerlo con el máximo de exactitud y economía de esfuerzos. El plan de investiga- ción se concibió y ejecutó en forma deliberada y específica para recabar la experiencia empírica relacionada con el pro- blema en cuestión.

La investigación se centra en la hipótesis general que se plantea la interrogante acerca de la posibilidad de encon- trar una relación directa entre las relaciones objetales y - la conducta asertiva, procurando obtener respuestas confia- bles y válidas a las preguntas de investigación resumidas en ésta.

Para controlar las variables extrañas, se trató de redu- cir al mínimo las influencias de las variables independien- tes, ajenas a las finalidades del estudio. Para esto se pro- cedió a eliminar variables tales como: sexo, edad, clase so- cial, ingreso económico, estado civil, inteligencia, escola- ridad y religión. En otros casos se integraron en el diseño en forma de variables atributivas, procurando lograr el con- trol y obteniendo así más información acerca de su efecto so- bre la variable dependiente y de su posible interacción con otras variables. En este caso se controlaron las variables - edad y escolaridad, manteniéndose constante el sexo.

El tipo de diseño que se utilizó fue de dos grupos expe

rimentales sin control, apareados aleatoriamente con igualdad de variables independientes. Estos grupos fueron extraídos al azar de la población total, constituyéndose en un grupo de Filosofía y otro de Teología.

3.4 Diseño de la muestra

De un total de sujetos $N=123$ fueron seleccionados al azar el 50%, habiendo concurrido al estudio aproximadamente un 30% ($N=36$). La selección fue realizada por medio de la Tabla H de números aleatorios que, en principio, arrojó un total de 39 sujetos de Filosofía y 22 de Teología. Del 30% que se presentó, pudimos formar un grupo de Filosofía de $N=23$ que representó un 29.11% del total de alumnos de esa área, y otro de Teología de $N=13$, equivalente a un 29.54% del área correspondiente.

Antes de comenzar la administración de las pruebas se les garantizó el anonimato de su participación (ver protocolo en apéndices); para ello, cada hoja contó con un encabezado que pedía únicamente los siguientes datos: edad y grupo escolar al que se pertenecía.

Al terminar las pruebas se les preguntó si habían tenido conocimiento de éstas anteriormente, o si se les había administrado en algún caso. Contestaron no conocer las pruebas y, sólo en algunos casos, habían tenido oportunidad de informarse sobre un test que se asemejaría al IAR, pero que en ningún caso era el mismo.

3.5 Instrumentos

3.5.1 El test de relaciones objetales de Phillipson.

Phillipson (1955) logró fusionar el poder de la dramatización sugestiva que tienen las escenas del TAT con la neutralidad temática que tienen las manchas del Rorschach. Mientras que el TAT es un test predominantemente de contenido dramático, el Rorschach lo es en forma y dinámico; el Phillipson reúne las características de ser un test de forma y de contenido, dinámico y dramático.

En tanto la proyección es recogida en el TAT fundamentalmente a través de la fantasía y en el Rorschach a través de la percepción, el Phillipson recoge los comportamientos proyectivos perceptual y fantaseados en igual medida.

Mientras en el TAT el movimiento y la dramatización son en cierta medida inducidos por las láminas, el Phillipson da amplia oportunidad al fracaso de la percepción y de la fantasía y puede así denunciar claramente toda carencia interna en estos aspectos.

En suma, la particular inestructuración del estímulo pone al Phillipson en ventaja en cuanto a su capacidad de obtener comportamientos perceptuales y de fantasía de alta saturación proyectiva.

El Phillipson apunta a suministrar información sobre la capacidad de la persona para integrar, en respuestas totales significativas las múltiples facetas del bagaje de sus experiencias interpersonales tempranas y posteriores.

El procedimiento que hemos convenido usar es el efectuado por Coleman (1967) en el London Hospital Medical College, el cual consideramos como una interesante apertura a las posibilidades objetivas de aplicación de un test proyectivo en el campo de la investigación.

3.5.2 El inventario de asertividad de Rathus. El IAR-- permite una evaluación válida y confiable de la asertividad o temeridad social. Este tipo de instrumento puede utilizarse para investigar la eficacia de procedimientos para moldear el comportamiento asertivo, y también para obtener medicio-- nes pre y post, de la asertividad de un paciente en la prác-- tica clínica.

Este inventario consta de treinta reactivos para medir la asertividad. Ha sido aplicado en los Estados Unidos en po-- blaciones de estudiantes universitarios, arrojando una con-- fiabilidad test-retest entre moderada y alta: ($r = 0.78$; - -- $p < 0.01$) y de unidades ($r = 0.77$; $p < 0.01$).

Es satisfactoria la validez en términos de las impresio-- nes que tienen los respondientes sobre otras personas y en -- términos de sus indicaciones de cómo se comportarían en si-- tuaciones específicas, en donde el comportamiento asertivo -- puede utilizarse con provecho.

El análisis de los reactivos muestra que veintisiete de los treinta se correlacionan significativamente con el punta-- je total de la escala y que diecinueve de los treinta reacti-- vos se relacionan significativamente con criterios externos.

El objetivo que persigue el instrumento es el de deter-- minar la temeridad social del sujeto: su actitud frente a de-- terminadas situaciones, la defensa de sus derechos, la expre-- sión libre de sus sentimientos, afectos y pensamientos.

El inventario tiene una escala de puntuación de las ac-- titudes que va del uno al siete, exceptuando el cuatro, que fue eliminado para evitar el error de tendencia central. Se-- gún esta clave, el sujeto contesta en qué medida las situa--

ciones planteadas en los reactivos se ajustan o son características de su comportamiento.

La clave utilizada es la siguiente:

- 1-muy característica, extremadamente descriptiva
- 2-bastante característica, bastante descriptiva
- 3-algo característica, un poco descriptiva
- 5-no muy característica, muy poco descriptiva
- 6-bastante no característica, bastante no descriptiva
- 7-definitivamente no característica, nada descriptiva

3.6 Procedimiento

3.6.1 Utilizando el TRO. Se usaron ocho láminas del -- Test de Relaciones Objetales de Phillipson (1955) del total de trece del original. Esta versión abreviada fue empleada - por Coleman (1967), eligiéndose dos láminas correspondientes a cada una de estas situaciones: unipersonal (A1, B1); biper-
sonal (B2, C2); tripersonal (A3, B3) y grupal (BG, CG). Las láminas fueron presentadas sobre una pantalla en el salón de actos en el siguiente orden: A1, B3, B1, CG, A3, B2, BG y -- C2, según el orden presentado en el manual.

Se dieron las siguientes instrucciones: "voy a mostrar-
les unas láminas y quiero que escriban una historia sobre ca
da una. Traten de decir quiénes son las personas, qué están
haciendo y cómo van a terminar. Tendrán alrededor de cinco -
minutos para cada historia". (Coleman, 1967)

Se hizo un piloteo previo a la prueba del grupo para ver la comprensión de estas instrucciones y si la forma del protoco-
lo presentada era funcional. El piloteo se realizó con cin-
co sujetos, al igual que con el IAR. Se les entregó un proto-
colo en el que se limitó la extensión del espacio utiliza- -

ble para relatar la historia. Este espacio estaba dividido -- con tres interrogantes: a) ¿quiénes son estas personas?; b) -- ¿qué están haciendo? y c) ¿cómo van a terminar?

Del piloteo sacamos la conclusión de que debíamos modificar algunos aspectos técnicos en la proyección y aumentar el espacio utilizable para contestar la pregunta b). Cuando se confeccionó el nuevo protocolo se aumentaron todos los espacios, pero proporcionalmente más para la b).

El tiempo tomado en el piloteo resultó suficiente y sólo uno de los cinco sujetos marcó "insuficiente". Después de interrogado manifestó que: "él de por sí es lento para redactar, que sí había entendido el test pero que se había sentido presionado por el tiempo."

La administración de la prueba se realizó en buenas condiciones técnicas, no hubo dificultad de visualización, de tiempo empleado o de espacio utilizado para contestar. La -- aplicación fue en forma colectiva dentro de un mismo local, a la misma hora y bajo las mismas condiciones. En el momento de la presentación de la lámina se daba a conocer la numeración correspondiente a cada una; y además del orden se les -- indicaba el comienzo y finalización del tiempo, así como un previo aviso de que faltaba un minuto para terminar cada historia.

Para seleccionar categorías de puntuación apropiadas, -- se tuvieron en cuenta: la situación interpersonal y las diferencias específicas entre las láminas. Las láminas se eligieron acorde al siguiente criterio:

- se incluyeron los temas expresados por lo menos por el 20% de los sujetos de cualquiera de los dos grupos
- se incluyó cualquier tema que fuera expresado directamente como resultado del detalle de una lámina específica

-se eligió cualquier tema que estuviera en función directa con su importancia en cuanto a las relaciones objetales - interpersonales.

Tres evaluadores puntuaron en forma independiente los - protocolos, para extraer puntajes de confiabilidad interjuez para cada una de las categorías de puntuación que se seleccionaron por separado.

3.6.2 Utilizando el IAR. Se hizo un piloteo previo a - la prueba para constatar qué tan adaptable era a la pobla- - ción; para esto se eligieron cinco voluntarios procurando -- que fueran representativos de los grupos. El piloteo arrojó que los reactivos, traducidos al español se ajustaban al cri- terio de entendimiento de la instrucción dada, al uso de la escala y al contenido de las preguntas.

Habíamos introducido una modificación en la valoración de la escala, para evitar trabajar con números positivos y - negativos; para esto pasamos la valoración original de: +3, +2, +1, 0, -1, -2, -3 a la que propusimos como alternativa, - compuesta de: 1, 2, 3, 5, 6 y 7, no incluyendo el número 4 - para evitar el error de tendencia central.

Otra modificación que surgió de nuestra apreciación fue la eliminación de la palabra "realmente" en la clave número 6, dado que difería de su oponente (clave 2) en ese término.

También se cronometró el tiempo de respuesta promedio - de la prueba, calculándose que quince minutos serían sufi- - cientes para completarla, pero no se incluyó esto en las ins- trucciones, dado que no es una prueba de velocidad.

El protocolo se encabezó por un pedido de datos: del --

grupo al que pertenece el alumno y la edad expresada en años y meses. Se entregó un protocolo a cada uno, explicándose -- que debían ajustar las respuestas según la clave correspon-- diente.

La adminidtración de la prueba fue hecha en forma colec-- tiva, en el salón de actos del Seminario, luego de haberse -- pasado por la prueba del TRO. Se trabajó en forma individual y sólo se tuvieron dudas respecto al significado de la pala-- bre asertividad; se les explicó que quería decir: "autoafir-- mación de los derechos personales y expresión libre y sincera de los pensamientos, sentimientos, creencias y necesida-- des en forma directa, honesta y adecuada".

3.7 Tratamiento estadístico

3.7.1 Para el TRO (utilizando escalas ordinal e intervalar)

a) -Distribuciones de frecuencia simples de datos ordina-- les

b) -La toma de decisiones

-Chi cuadrada como prueba de significancia. Cálculo de

$$\text{Chi Cuadrada: } x^2 = \frac{\sum (f_o - f_e)^2}{f_e}$$

donde

f_o = la frecuencia obtenida en cualquier casilla

f_e = la frecuencia esperada en cualquier casilla

x^2 = Chi cuadrada

siendo

$$f_e = \frac{(\text{total marginal de renglón})(\text{total marginal de columna})}{N}$$

-Para calcular la x^2 en una tabla de 2x2:

$$x^2 = \frac{N (AD - BC)^2}{(A+B) (C+D) (A+C) (B + D)}$$

donde

A	B	A+B
C	D	C+D
A+C	B+D	N

-Correcciones para pequeñas frecuencias esperadas. Corrección de Yates: $\chi^2 = \frac{(|f_o - f_e| - 0.50)^2}{f_e}$

-Búsqueda de grados de libertad según fórmula:

$$gl = (r-1)(c-1)$$

donde

r = el número de renglones en la tabla de fo

c = el número de columnas en la tabla de fo

gl = grado de libertad

-Comprobación del valor de Chi Cuadrada obtenido con el valor de Chi Cuadrada correspondiente en la tabla E

c) -Distribución de frecuencias agrupadas de datos por intervalos

d) -Medias aritméticas: $\bar{X} = \frac{\sum x}{N}$

e) -Medidas de dispersión

Divisiones estándar de las medias: $\sigma = \sqrt{\frac{\sum x^2 - x^2}{N}}$

f) -Toma de decisiones

-Comprobación entre muestras de distinto tamaño

-Error estándar de la diferencia: $dif = \sqrt{\left(\frac{N_1 S_1^2 + N_2 S_2^2}{N_1 + N_2 - 2}\right) \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}$

-Razón t = $\frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{dif}$

-Búsqueda de grados de libertad: $gl = N_1 + N_2 - 2$

-Comprobación de la razón t obtenida con la razón t apropiada de la tabla C.

3.7.2 Para el IAR (utilizando escala intervalar)

a) -Distribuciones de frecuencias agrupadas de datos por intervalos.

-Distribuciones acumuladas

b) -Medidas de tendencia central

-Medias aritméticas: $\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$

c) -Medidas de dispersión

-Divisiones estándar de las medias: $\sigma = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2}$

d) -Gráficas

e) -Toma de decisiones

-t de Student de muestras pequeñas para descubrir diferencias: $t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma_{dif}}$

siendo $\sigma_{dif} = \sqrt{\left(\frac{N_1 S_1^2 + N_2 S_2^2}{N_1 + N_2 - 2}\right) \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}$

donde

S_1 = la desviación estándar de la primera muestra

S_2 = la desviación estándar de la segunda muestra

N_1 = el número total de la primera muestra

N_2 = el número total de la segunda muestra

-Búsqueda de grados de libertad según fórmula:

$$gl = N_1 + N_2 - 2$$

-Comprobación de la razón t obtenida con la razón t apropiada de la tabla C

f) -Correlación. Cálculo de producto-momento de Pearson:

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

donde r = el coeficiente de correlación de Pearson

N = el número total de pares de puntajes X e Y

X = puntaje crudo en la variable X

Y = puntaje crudo en la variable Y

g) -Confiabilidad por mitades

$$r_{tt} = \frac{2 \times \frac{m}{m}}{1 + \frac{m}{m}}$$

siendo r_{tt} = correlación del test total

r_{mm} = correlación mitad-mitad

Para obtener r_{mm} se utiliza la r de Pearson

3.7.3 Para comprobar la correlación entre el IAR y el TRO

-Orden de rango según los puntajes obtenidos en cada --
prueba

-Diferencias de rangos

-Cálculo de correlación según $r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$

4. RESULTADOS

4.1 Presentación4.1.1 Población de Seminaristas del SCM:

sujetos escolaridad

Filosofía	79	primeros 3 años
Teología	44	últimos 4 años
Total	123	7 años

Se deduce:

- el 64.23% del total de la población pertenece a Filosofía y se encuentra distribuido en los tres primeros años académicos
- el 35.77% pertenece a Teología y se encuentra cursando los últimos cuatro años.

4.1.2 Las Muestras

	sujetos	\bar{X} edad
Filosofía	23	22.6
Teología	13	25.7
Total	36	----

Se deduce:

- El 63.88% del total de la muestra pertenece a Filosofía, y ésta representa el 18.7% de la población total.
- El 36.11% del total de la muestra pertenece a Teología, y éste representa el 10.57% del total de la población.
- El porcentaje de la muestra (Filosofía más Teología) representa el 29.27% del total de la población

A los 36 seminaristas se les aplicaron en forma colectiva las siguientes pruebas:

- El Test de Relaciones Objetuales de Phillipson (TRO)
- El Inventario de Asertividad de Rathus (IAR)

4.2 Análisis estadístico del TRO

4.2.1 Cálculo de Chi Cuadrada para averiguar diferencias entre categorías de cada lámina:

Lámina I (pertenece a la A1 del test original)

Tiene tres categorías que se detallan a continuación:

Categoría 0 = "no contesta, no se puntuá"

Categoría I = Hombre interactuando con otra persona

Categoría II= Hombre solo meditando o reflexionando, con un objetivo concreto

Frecuencias obtenidas (fo) $\left\{ \begin{array}{l} \text{Cat. 0} = 8 \\ \text{Cat. I} = 26 \\ \text{Cat.II} = 2 \end{array} \right.$

$g_1 = 2 \dots\dots\dots x^2 = 25.13 \dots\dots\dots P = 0.01$

Los resultados obtenidos mediante el método de la Chi - Cuadrada nos indican que las categorías difieren entre sí -- significativamente, siendo la categoría 1 la que representa mayor frecuencia. Esta categoría representa la respuesta popular esperada, confirmando lo descrito en el manual del TRO,

Phillipson (1955, p. 32).

Lámina II (pertenece a la B3 del test original)

Categoría 0 = "no contesta, no se puntúa"

Categoría I = Tres personas entran en contacto y se integran

Categoría II= Tres o más personas que no interactúan

Frecuencias obtenidas (fo)	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Cat. 0} = 3 \\ \text{Cat. I} = 31 \\ \text{Cat. II} = 2 \end{array} \right.$

gl= 2 $x^2 = 32.45$ P= 0.01

Aquí también existen diferencias significativas, comprobando que la categoría I aparece con mayor frecuencia que las demás y se asemeja a la respuesta popular de esta lámina.

Lámina III (pertenece a la B1 del test original)

Categoría 0 = "no contesta, no se puntúa"

Categoría I = Una persona baja o sube la escalera para salir o entrar a una habitación (generalmente recámara), reflexionando o meditando

Categoría II= Persona que sale o entra a una habitación sin expresar intención alguna

Categoría III=Persona sola que entra a su recámara preocupada, triste o iracunda

Frecuencias obtenidas (fo)	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Cat. 0} = 1 \\ \text{Cat. 1} = 15 \\ \text{Cat. II} = 17 \\ \text{Cat. III} = 3 \end{array} \right.$

gl= 3 $x^2 = 46.62$ P= 0.01

La categoría I difiere significativamente respecto a -- las demás, asimilándose a la respuesta popular del manual -- del TRO (p. 33)

Lámina IV (pertenece a la CG del test original)

Categoría 0 = "no contesta, no se puntúa"

Categoría I = Grupo de personas interactuando con un objetivo común: desafían a la autoridad o son desafiados por ésta

Categoría II= Grupo de personas interactuando para realizar una tarea

Frecuencias obtenidas (f_o)

{	Cat. 0 = 7
	Cat. I = 8
	Cat. II = 21

$gl = 2$ $x^2 = 5.16$ NS

En esta comparación la categoría 0 aumenta la frecuencia con respecto a las anteriores, y la categoría II supera a la I. No hay diferencia significativa, aunque faltan apenas 0.83 para alcanzar el nivel de $P = 0.05$. La probable respuesta popular se confunde entre las categorías I y II, y -- por lo tanto no podemos establecer una correspondencia completa con el manual.

Lámina V (pertenece a la A3 del tests original)

Categoría 0 = "no contesta, no se puntúa"

Categoría I = Tres personas reunidas dialogan o comparten al go

Categoría II= Grupo de personas conviviendo con intereses co munes

Frecuencias obtenidas (fo)	Cat. 0 = 2
	Cat. I = 18
	Cat. II = 16

gl= 2 $x^2 = 4.45$ NS

Existe un predominio muy pequeño de la categoría I respecto a la II, y por lo tanto, no llega a la diferencia significativa. Nuevamente se comparten las respuestas de nivel popular.

Lámina VI (pertenece a la B2 del test)

Categoría 0 = "no contesta, no se puntúa"

Categoría I = Pareja platicando debajo de un árbol haciendo planes u observando

Categoría II = Grupo de personas interactuando en tarea común

Frecuencias obtenidas (fo)	{	Cat. 0 = 7
		Cat. I = 19
		Cat. II = 9

gl= 2 $x^2 = 28.13$ P= 0.01

En esta lámina surgen diferencias significativas, predomina la categoría I que se asemeja a la popular del manual.

Lámina VII (pertenece a la BG del test)

Categoría 0 = "no contesta, no se puntúa"

Categoría I = Persona que se acerca a un grupo para interactuar

Categoría II = Grupo de personas con una tarea en común

Frecuencias obtenidas (fo)	{	Cat. 0 = 8
		Cat. I = 21
		Cat. II = 7

gl= 2 $x^2 = 8.13$ $P=0.05$

Existen diferencias entre las categorías a pesar de que la categoría II se acerca a la I y difieren solamente en dos puntos. La respuesta de la categoría I aparece como más popular y semejante a la descrita en el manual.

Lámina VIII (pertenece a la C2 del test)

Categoría 0 = "no contesta, no sepuntúa"

Categoría I = Encuentro de dos personas en una habitación --
(recámara)

Categoría II= Persona sola meditando o realizando una actividad

Frecuencias obtenidas (fo)

Cat. 0 =	12
Cat. I =	15
Cat. II =	9

gl= 2 $x^2 = 1.5$ NS

Aumentó mucho la frecuencia en la categoría 0 y también la diferencia entre las categorías I y II, no obstante resulta no significativa la diferencia. A pesar de todo, se infiere que el contenido de la categoría I se asemeja a la respuesta popular esperada.

4.2.2 Discusión: de las ocho láminas cinco de ellas son significativas. Dos de las no significs. entran al nivel de $P= 0.05$ y sólo una se distingue claramente como no significativa (NS). Este predominio de diferencias nos indica la existencia de respuestas de mayor frecuencia que se asimilan a las populares del manual. Este hecho viene a corroborar la validez del test, ya que mide lo que pretende medir en relación a la percepción de imágenes proyectivas.

Las formas percibidas, los contenidos escritos y las -- historias relatadas concuerdan con lo esperado según la teoría, y todo parece indicar que la prueba se realizó de acuerdo a las condiciones requeridas.

4.2.3 Análisis de la secuencia de las historias

Lámina A1: La primer lámina suscita, generalmente, un estado de ansiedad persecutoria. Esta posibilidad pudo haberse dado ya que el porcentaje de respuestas "no puntuadas" fue alto y de alguna manera, nos está indicando cierto grado de confusión al no poderse precisar correctamente.

Lo esperado en esta lámina es que la respuesta tienda a mostrar el establecimiento de una relación objetal, ya sea con otra persona o con su mundo interno. La mayoría dio este tipo de respuesta, lo que evidencia una evocación a sentir dependencia por el objeto, expresado en una relación satisfactoria de sus necesidades.

Lámina B3: En esta lámina parece disminuir la ansiedad frente a la prueba ya que hubo una definición casi unánime en los temas; siendo reducida la puntuación anulada.

De un estímulo individual pasamos a mostrar una relación triangular, francamente edípica, donde hay menos posibilidad de evitar implicaciones. La falta de detalles dificulta las maniobras defensivas.

En esta situación es aceptada la relación interpersonal, la mayoría responde afirmativamente a la integración triádica y sólo un pequeño porcentaje la rechaza abiertamente. Esta aceptación nos podría estar hablando de una elaboración conceptual de la familia, en que la que no se proyecta rechazo, sentimientos de abandono o temores. El seminarista pare-

ce percibir la situación triangular en forma concreta, real y sin que le despierte ansiedades persecutorias.

Lámina B1: Este estímulo es más estructurado y por lo tanto, no causa tanta ansiedad, además, ya se había superado la dificultad de la introducción a la prueba. Esto posibilitó que se lograra una mayor puntuación y disminuyeran las indecisiones.

Esperamos respuestas en relación con una persona (un -- hombre) en un ambiente poco confortable. La forma como se relaciona con las cosas y resuelve o no la situación de soledad o carencias, es el principal tema.

En nuestro caso, la mayoría percibe la situación como - rutinaria: un retiro para meditar, reflexionar u orar. En alguna forma, el seminarista se identifica con el personaje, - ya que él también se aísla en su habitación del Seminario y vive en su mundo interior, en su reflexión o en su oración, que es su manera de relacionarse.

Lámina CG: En este estímulo aparece un grupo de perso--nas y la sombra de otro. Parecería que se despertó cierta ansiedad; la categoría de "no puntúa" se incrementó bastante, se tratan temas de persecución, de ataque a la autoridad o - de ser atacados por ésta. Esto puede estar significando cierta dificultad de integración grupal; a pesar de ello habría una buena cohesión que permitiría la realización de tareas - colectivas.

Se produjeron algunas distorsiones perceptuales quizá - como efecto del shock al color. Estas desviaciones estarían dentro de la tolerancia esperada, por lo tanto consideramos que la ansiedad que despertó el estímulo fue mínima.

Lámina A3: En esta lámina se dan respuestas adecuadas a una integración triádica, como en B3.

La lámina trata de medir la actitud frente a la autoridad. Está en relación con la anterior (CG) puesto que en ésta se expresa cierta forma de desafío o de ser desafiados.

Cuando la situación grupal se traslada a una relación de tres, el conflicto con la autoridad desaparece presentándose la colaboración y el respeto por los intereses ajenos.

Lámina B2: Esta situación bipersonal en la que aparece el tema de la pareja. Da implicaciones emocionales en torno a ella; se puede apreciar la significancia simbiótica, en relación con el primer vínculo objetal.

La mayoría percibe a la pareja como a dos enamorados -- reunidos para platicar o hacer planes de futuro. Otros los perciben integrados en un grupo con otras personas y los de más citan temas poco relacionados con éstos.

La manera de percibir nos hablaría de una aceptación de la pareja, con ciertas restricciones que se pone de manifiesto en la maniobra defensiva de impedir ese vínculo introduciendo otros personajes, para restarle importancia. Quizá la posibilidad de percibir la realidad de un vínculo simbiótico les produzca cierta ansiedad.

Lámina BG: Esta lámina representa un grupo de personas y una figura apartada. Las respuestas indican la disposición a integrarse en grupo e interactuar en una tarea común. Esto nos llevaría a relacionarnos con el tipo de respuesta dada en la lámina CG respecto a la cohesión manifestada.

Las respuestas no puntuadas se mantienen tan elevadas como en el caso anterior y como la que sigue. Probablemente tenga que ver con la situación simbiótica planteada en B2 y que de alguna manera se implica en las siguientes.

Esta lámina casi siempre se la representa como una situación bipersonal; parte de la segunda figura es vista en la cama, aunque a veces se dificulta verla.

Se obtuvo el tipo de respuestas esperadas, aunque un buen porcentaje no vio a la segunda persona y esto nos puede estar hablando de la dificultad de percibir la pareja.

Podríamos decir que se expresa una carga emocional importante en torno a la relación objetal simbiotizante.

En suma: Al establecer contacto con su mundo interno en relación con los objetos internalizados, tanto como con su mundo externo en relación con los demás, el seminarista manifiesta tener conciencia del "objeto satisfactor" de sus necesidades. Hecho éste que indica su pasaje por la fase simbiótica, vestigios del funcionamiento en la unidad dual dentro de un límite común en el que recibía gratificaciones, obtenidas por medio de los menesteres maternos.

La relación de pareja es aceptada, quizás a nivel consciente, pero aparecen defensas que nos hacen pensar en el temor al vínculo simbiótico, que es percibido con ansiedad persecutoria. Para evadirla citan la integración grupal o introducen otros individuos, para hacer desaparecer la pareja del primer plano de la escena.

Quando se presenta la situación triádica no aparecen conflictos edípicos que provoquen sentimientos de culpa, ata

ques a la autoridad, o competencia manifiesta. Se mantiene una expectativa de aceptación y de colaboración. El no ver al padre como rival nos podría estar indicando la aceptación de la figura paterna por la oportuna intervención en la situación simbiótica y su probable liberación del "yugo opresor", Otra posibilidad sería la de percibirlo como "liberador potencial" siempre presente, que lo protege contra el peligro del reengolfamiento.

Quando en las láminas aparece el grupo de personas, se organizan para protestar, para expresar sus temores, o para enfrentar un peligro. La cohesión es evidente, se defienden en bloque para liberar ansiedades. En esta forma, surgiría lo inconsciente grupal para "protestar" contra el peligro de la desintegración, ahora que están en mutua dependencia y se satisfacen dentro de un "límite común".

4.2.4 Cálculo de Chi Cuadrada para investigar las diferencias de las relaciones objetales entre los grupos de Filosofía y Teología:

Forma sumaria de presencias y ausencias de elecciones

Láminas Unipersonales

Lámina 1 (A1)	Categorías	Fil.	Teol.	χ^2	Signif.
	I	16	10	0.21	NS
	II	1	1	0.13	NS
Lámina 3 (B1)	I	8	7	1.71	NS
	II	13	4	2.29	NS
	III	2	1	0.38	NS

En ninguna de las categorías puntuadas aparecen diferencias, por lo que podemos afirmar que no predomina un tipo de relación objetal distinto y que ambos grupos mantienen las mismas características perceptuales o muy similares.

Láminas Bipersonales

Lámina 6	(B2)	Categorías	Fil.	Teol.	χ^2	Signif.
		I	15	4	7.58	0.05
		II	5	4	0.34	NS
Lámina 8	(C2)	I	13	5	1.06	NS
		II	6	7	2.87	NS

En la lámina 6 aparece una significancia en la categoría I, lo que nos hace suponer que el grupo de Filosofía percibe en forma diferente al de Teología para este caso particular. Respecto a la categoría II, no existen diferencias. En la lámina 8 no existen significancias y por lo tanto no se establecen diferencias entre los grupos.

Láminas Tripersonales

Lámina 2	(B3)	Categorías	Fil.	Teol.	χ^2	Signif.
		I	20	11	0.02	NS
		II	1	1	0.13	NS
Lámina 5	(A3)	I	8	10	5.88	NS
		II	13	3	3.75	NS

No existen diferencias entre las dos muestras. Se sigue observando similitud en relación con los atributos modifica-

dos. En la lámina 5 existe un aumento en los valores de x^2 , y ésta se acerca al nivel de significancia de 0.05.

Láminas Grupales

Lámina 4	(CG)	Categorías	Fil.	Teol.	x^2	Signif.
		I	4	4	0.87	NS
		II	14	7	0.15	NS
Lámina 7	(BG)	I	11	10	5.37	NS
		II	5	2	0.24	NS

No se observan diferencias entre los grupos, En la categoría I de la lámina 7, la x^2 se aproxima al nivel de $P=0.05$ como en el caso de la lámina 5.

4.2.5 Discusión: Del total de evaluaciones (17) aparecen, una significancia y dos que se aproximan al nivel $P=0.05$. La diferencia significativa se da en base a las respuestas populares, que aquí denotan tener mayor frecuencia y por lo tanto, se deduce que miden aspectos propositivos que aparecen en la prueba y que se señalan en el manual. La equivalencia nos indica la homogeneidad en cuanto a aspectos de relación se refiere, dando la pauta de que se mantienen las características de relación objetal desde Filosofía a Teología.

En la lámina 6, en la categoría I, surge la diferencia entre ambos grupos, Analizando las respuestas notamos que el grupo de Filosofía mantiene un nivel de percepción de naturaleza social respecto a la pareja con temas de proceso convencional que va desde el noviazgo hasta el matrimonio. Mientras que el grupo de Teología situó este tipo de relación en un plano más maduro, estableciendo pautas externas a la pare

ja, tales como: prejuicios u obstáculos que impiden un desarrollo facilitador.

En la lámina 6, en la categoría I, surge la diferencia entre ambos grupos. Analizando las respuestas notamos que el grupo de Filosofía mantiene un nivel de percepción de naturaleza social respecto a la pareja, con temas de proceso convencional que va desde el noviazgo hasta el matrimonio. Mientras que el grupo de Teología situó este tipo de relación en un plano más maduro, estableciendo pautas externas a la pareja, tales como: prejuicios u obstáculos que impiden un desarrollo facilitador.

Esta diferencia encontrada podría deberse a que, el adolescente de filosofía, mantiene la fantasía de una relación de pareja exenta de prejuicios; los adultos jóvenes de Teología, por su parte van tomando consciencia sobre la naturaleza real de las relaciones y perciben un cambio de actitud, al surgir algunos problemas que antes no se hubieran tomado en cuenta.

En suma: los datos obtenidos nos posibilitan asegurar que existe una predominancia de equivalencias referente a las percepciones que mantienen los grupos, siendo las diferencias de mínima expresión.

4.2.6 t de Student para descubrir diferentes cualitativas de las relaciones objetales entre los grupos de Filosofía y Teología: Para efectuar este estudio hubo que categorizar las respuestas en relación parcial = 1, y relación total = 2. Esta clasificación fue seguida de acuerdo a la teoría psicoanalítica de las relaciones objetales, vista en el capítulo 2 de Antecedentes.

Luego de efectuada la distribución de frecuencia de datos por intervalos, se extrajeron los estadísticos correspondientes para lograr la razón t , para ver la diferencia entre las percepciones de los grupos. El procedimiento arrojó los siguientes datos:

- a) -Medidas de tendencia central
 - grupo I \bar{X} = 13.35
 - grupo II \bar{X} = 13.38
- b) -Medidas de dispersión
 - grupo I S = 1.35
 - grupo II S = 2.13
- c) -Toma de decisiones
 - dif = 2.47
 - gl= 34 t = 0.01NS

Se mantiene un nivel de relación de objeto, similar en ambos grupos, siendo ésta del tipo de relación total o verdadera.

4.3 Análisis estadístico del IAR

4.3.1 Confiabilidad: se realizó la evaluación de la consistencia interna, separando los reactivos pares de los no-pares y se procedió a darle tratamiento estadístico como si se tratara de tests diferentes. Se calculó el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson para comprobar la significancia de la confiabilidad interna. Luego se calculó el coeficiente de correlación total, arrojando datos que indican una confiabilidad positiva.

Siendo

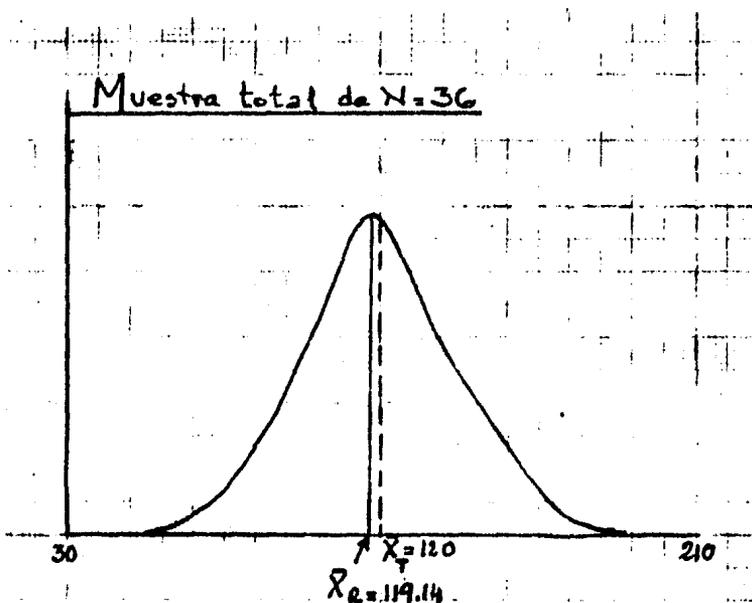
$$r = 0.36 \quad \dots \quad r_{tt} = 2.41 \quad \dots \quad \text{significativa para:} \\ P = 0.05$$

Este resultado nos habla de la existencia de una corre-

lación moderada y suficiente para validar la prueba como confiable.

4.3.2 Estadísticas de la muestra total:

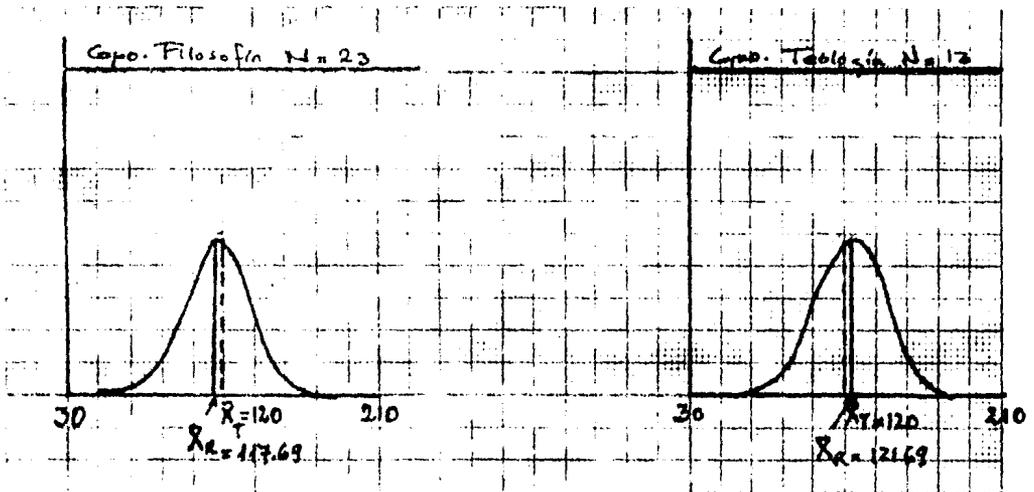
- a) -Medida de tendencia central $\bar{X} = 119.14$
- b) -Medida de dispersión $S = 19.5$
- c) -Gráfica



De los datos obtenidos deducimos que la mayoría de los puntajes se agrupan condensándose alrededor de \bar{X} , entrando en el área de la curva en el porcentaje promedio 68.26%. El rango va de los 30 puntos a los 210, y la media técnica es igual a 120. Si comparamos este valor con la media obtenida ($\bar{X} = 119.14$), deducimos que los puntajes centrales estarían coincidiendo, por lo tanto la muestra evidencia poseer un grado de asertividad promedial. Para confirmar este aspecto efectuaremos procedimientos estadísticos con cada grupo.

4.3.3 Estadísticas de las muestras: Para ilustrar y significar mejor, hemos designado al grupo I los alumnos de Filosofía y al grupo II de Teología; de $N=23$ y $N=13$ respectivamente. A estos dos grupos los separamos y procedimos a darles tratamiento estadístico. Los resultados fueron los siguientes:

- a) -Medidas de tendencia central
 - grupo. I $\bar{X} = 117.69$
 - grupo. II $\bar{X} = 121.69$
- b) -Medidas de dispersión
 - grupo. I $S = 21.02$
 - grupo. II $S = 17.01$
- c) -Gráficas:



De los datos obtenidos observamos que, tanto las medias como las dispersiones varían muy poco de un grupo a otro. Para conocer las diferencias entre ambos grupo, efectuamos la valoración según la t de Student para muestras pequeñas.

-Para averiguar las diferencias primero nos planteamos

las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula: El nivel de asertividad del grupo I no difiere significativamente respecto a la asertividad del grupo II.

Hipótesis alterna: El nivel de asertividad del grupo I difiere significativamente respecto a la asertividad del grupo II, siendo ésta última mayor.

d) -t de Student para descubrir diferencias

-Se obtuvieron los siguientes datos:

$t = 0.13$ para $P = 0.05$ NS

para $gl = 34$

-Se acepta la H_0 y se rechaza la H_1

De acuerdo a estos resultados no existen diferencias de nivel asertivo entre una y otra muestra, lo que podría estar significando que la asertividad se mantiene en forma constante a través de los años de escuela sin sufrir cambios significativos.

Podríamos también inferir que la selección del aspirante tiende a apuntar hacia la elección de un tipo de individuo con características asertivas, ya que la población nos demuestra que la media obtenida se desplaza hacia el área de mayor asertividad que el promedio esperado.

4.3.4 Correlaciones: Se introdujeron las variables atributivas edad y nivel escolar, manteniendo a la variable independiente sexo, en forma constante. Se procedió a correlacionar asertividad con edad de los miembros de cada grupo y asertividad con nivel escolar.

a) -producto momento de Pearson para la correlación de asertividad contra la edad

Hipótesis nula: No existe relación significativa entre la edad y el nivel de asertividad en -- ninguno de los grupos.

Hipótesis alterna: Existe relación significativa entre la edad y el nivel de asertividad en am bos grupos.

$r = 0.02$ $P = 0.05$ NS

-Se acepta la H_0 y se rechaza la H_1 .

Al no existir correlación podemos afirmar que la aserti- vidad no tiene relación alguna con la edad. Se podría supo- ner que a mayor edad, mayor asertividad, pero esto no es a- sí, por lo que esta variable no influye.

b) -producto-momento de Pearson para la correlación de asertividad contra nivel escolar.

Hipótesis nula: No existe relación significativa entre asertividad y el nivel escolar en los - grupos I y II.

Hipótesis alterna: Existe relación significativa entre asertividad y nivel de escolaridad en - ambos grupos.

Para significar criterios se estableció la siguiente -- clave para el tratamiento estadístico:

grupo I nivel escolar = 1

grupo II..... nivel escolar = 2

$r = 0.00$ $P = 0.05$ NS

-Se deduce que no existe correlación de ningún tipo, se

acepta la H_0 y se rechaza la H_1 .

Nada hace suponer que a mayor escolaridad habría mayor nivel de asertividad. Se corrobora con la anterior, dado que los alumnos que tienen mayor escolaridad, por lo general tienen más edad.

4.4 Correlación entre el IAR y el TRO

Este estudio apunta a comprobar la convergencia metodológica entre el IAR y el TRO: entendiéndose por convergencia la posibilidad de que los datos indiquen similitud en las características de las relaciones interpersonales medidas y que, por lo tanto, encuentran resultados semejantes en los datos de ambas pruebas.

Para dar respuesta a esta correspondencia, se tomaron en cuenta las siguientes hipótesis.

Hipótesis nula: El IAR y el TRO no se relacionan entre sí por medir aspectos diferentes respecto a las relaciones interpersonales.

Hipótesis de investigación: El IAR y el TRO se relacionan entre sí por medir aspectos semejantes respecto a las relaciones interpersonales.

Los datos indican que la $r = 0.70$ significativa al nivel $P = 0.01$, por lo que se corrobora la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Comprobamos de esta manera, la existencia de la convergencia metodológica entre las pruebas. Existe entonces un factor común que las relaciona y queda de manifiesto al presentarse la correspondencia.

5. DISCUSION Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones Derivadas del Análisis Teórico

Al intentar evaluar la contribución de la teoría psicoanalítica para una comprensión de la relación temprana madre-niño, la atención es concedida principalmente a una reconstrucción de lo que más probablemente haya sido la experiencia del bebé durante los estadios sucesivos de la primera época del desarrollo. Este énfasis es, tal vez, la característica decisiva de la aproximación psicoanalítica. Las investigaciones psicoanalíticas han logrado inferencias acerca de lo que sucede dentro del infante y sus percepciones, afectos y deseos, así como la distribución dinámica interna de su energía.

Para los conductistas es fácil criticar un enfoque sobre los procesos internos, los cuales son inaccesibles a la observación directa. Debe decirse, sin embargo, en defensa de la aproximación psicoanalítica al problema, que el fenómeno conductual como producto no puede ser comprendido adecuadamente sin recurrir a estructuras y procesos internos que no son directamente observables. Por ejemplo, un concepto de algún tipo de "representación interna" de un objeto es requerido, ya que existe abrumadora evidencia empírica, en especies humanas e infrahumanas, de que los apegos o lazos pueden persistir a través de largos períodos durante los cuales el objeto está ausente de su percepción y no se puede proporcionar "reforzamiento".

A pesar del hecho de que no puede observarse directamente una "representación interna", parece que no existe un sus

tituto para los estudios conductuales en el caso de los organismos no verbales (o preverbales). Los psicoanalistas han acudido crecientemente a los estudios conductuales de la infancia para construir una base más sólida para sustentar las inferencias que encuentran a través de las extrapolaciones - de las fantasías y las asociaciones libres.

En la ausencia de una completa dedicación a la observación conductual, los estudios empíricos reportados en la literatura psicoanalítica, han proporcionado un escaso rendimiento en cuanto a índices conductuales de pasos significativos en el desarrollo de las relaciones interpersonales en la infancia. Esto fue puesto de manifiesto por Décatie (1965) - quien buscó en la literatura puntos de referencia conductuales con los que se pudiera construir una escala para medir - el desarrollo de las relaciones objetales.

Quizá, por su preocupación por la oralidad y por el concepto de narcisismo primario, los psicoanalistas han percibido al infante como pasivo en relación con su ambiente, en lugar de activo en la interacción con él; en consecuencia han enfocado al aprendizaje como pasivo por asociación.

La descripción etológica típica de la interacción madre-hijo enfatiza el importante papel de las conductas del infante, tanto para evocar las respuestas maternas, como en la búsqueda activa de la proximidad. No parece razonable suponer que el infante humano es pasivo, mientras que otros mamíferos jóvenes son activos, y en verdad, las observaciones directas de los niños han demostrado que ellos son mucho más - activos y menos receptivos de lo que han señalado las consideraciones teóricas.

Las explicaciones psicoanalíticas del desarrollo han --

tendido a ser normativas, a pesar de su interés terapéutico básico en las desviaciones individuales del desarrollo. Las diferencias individuales están, al menos en las explicaciones teóricas, referidas a diferencias constitucionales, aunque estudios clínicos de casos están repletos de implicaciones de la influencia de los factores ambientales. Escalona - (1953) es una de las pocas excepciones; aunque reconocía las bases constitucionales de las diferencias individuales, enfatizó las diferencias individuales en experiencia adquirida, como factores que influyen en el desarrollo de las relaciones objetales. Ella sugiere que la manera en que la madre trata al bebé debería jugar un papel importante al remover u ostaculizar el desarrollo del yo, así como el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Los teóricos del aprendizaje social, no conceden más -- que una atención ocasional al catálogo de pulsiones primarias sobre las que descansa la pulsión secundaria de dependencia. Ellos mencionan el hambre, la sed, el dolor, la incomodidad, el frío y la humedad. Algunos de ellos implican que hay una necesidad primaria de contacto físico; otros piensan que esto también es una pulsión adquirida. Quizá la razón de esta atención ocasional es que todas estas pulsiones, ya --- sean primarias o secundarias, son gratificadas en el curso - del cuidado materno.

Para estos autores existe consenso sobre el supuesto de que la dependencia, considerada como pulsión, necesidad o -- rasgo, se adquiere inicialmente en relación con la madre, y posteriormente, se generaliza hacia otras figuras. En la edad preescolar se asumió que la dependencia que el niño mostraba hacia sus maestros era, en esencia, la misma que mostraba simultáneamente en su casa hacia sus padres.

El problema planteado por los teóricos que consideran a la dependencia como una pulsión, difiere sustancialmente de los planteados por quienes consideran que la dependencia es una conducta. El modelo de pulsión ha perdido mucho terreno entre los teóricos del aprendizaje social en estos últimos años. Impresionados no sólo por las investigaciones sobre la impronta y el apego en primates, sino también por las investigaciones sobre conducta y exploración, curiosidad y activación; muchos teóricos del aprendizaje social han rechazado la posición de la pulsión secundaria, ya que la consideran de poca ayuda y causante de confusiones.

Los teóricos del aprendizaje social tienden a tener dificultad en incorporar a sus sistemas cualquier observación sobre las estructuras internas, ya sea un código genético, u una estructura neurofisiológica, o una estructura cognoscitiva.

Un punto fuerte de la teoría del condicionamiento operante es su insistencia de que para que un estímulo sea reforzante, debe ser contingente con la conducta en cuestión. Este concepto es, de algún modo, similar al de "retroalimentación", el cual ha llegado a ser un concepto central para la psicología a través de la teoría de los sistemas de control. Tanto la teoría de los sistemas de control, como el punto de vista etológico y evolutivo, postula un organismo estructurado desde el principio, y además plantean que toda la conducta -y por supuesto, todo el desarrollo- se realiza a través de la interacción de ese organismo estructurado con aquellos aspectos del ambiente que pueden ser recibidos como "información de entrada" gracias a que la estructura de ese organismo es sensible a ellos. Algunas de las características de estas aproximaciones son consideradas en las teorías del aprendizaje social.

Finalmente podríamos decir que, la teoría de los sistemas de control y los modelos de computadora también han dirigido su atención a lo que está dentro. La atención ha girado, de la construcción de modelos de la conducta humana sobre -- las bases de las máquinas, hacia la construcción de máquinas basadas en el modelo de la conducta y la cognición humana. - Todo el resultado es un interés incrementado sobre lo que es tá dentro del organismo "como punto de partida"; la manera - en que esta programación interna afecta la respuesta a la in formación de entrada medioambiental y la forma en que es --- transformada como una consecuencia de las transacciones orga nismo-ambiente.

Algunas de estas tendencias se han unido para estimular nuevas aproximaciones al estudio de las relaciones interpersonales; nadie representa el efecto de esta unión mejor que John Bowlby. No es quizás un accidente el que sea un psicoanalista quien haya encabezado la formulación de una nueva aproximación biológica a las relaciones interpersonales. Una de las aportaciones más sólidas de Freud fue su opinión de - que la superestructura psíquica estaba como enraizada firmemente en la naturaleza biológica del hombre.

En efecto, lo que Bowlby ha intentado es actualizar la teoría psicoanalítica a la luz de los recientes avances de - la biología. El propone reemplazar la teoría freudiana del - instinto con un conjunto de proposiciones, comparables a tra vés de la investigación, más en consonancia con los conoci-- mientos actuales, respetando al mismo tiempo, las muchas con tribuciones psicoanalíticas para la comprensión de la expe-- riencia y de la conducta humana, las cuales no están indiscu tiblemente unidas a un modelo anticuado del instinto. El pe-- ríodo de vida más atractivo para su revisión teórica es la - infancia y la niñez temprana -el período en el cual el psico

análisis ha tenido mayor impedimento porque dicho período es inaccesible a sus propios y únicos métodos de investigación. ¿Qué pasa con la "pulsión" en la formulación de Bowlby? El - se interesa en las condiciones -tanto intraorgánicas como am**am** bientales- que activan y desactivan los sistemas conductua-- les. Sea que un sistema conductual particular esté operando como un patrón de acción fija, o esté organizado dentro de la jerarquía de un plan, el postular una pulsión no agrega nada a nuestra comprensión.

5.2 Conclusiones derivadas de los resultados

El propósito declarado en la introducción tenía como fi nalidad encontrar respuestas a las siguientes interroga-- tes:

- A. ¿De qué manera se podría explicar el origen y desa-- rrollo de las relaciones interpersonales integrando los aportes de las distintas escuelas?
- B. ¿De qué forma podríamos integrar esa información pa ra dar respuesta a los problemas de la interrelación humana?
- C. ¿Cómo se podría integrar los aportes de la teoría -- psicoanalítica, que explica con detalle el inicio de las relaciones interpersonales, con la teoría conducu tista que da explicación exhaustiva de cómo es y cómo se mantiene esa relación en el presente?
- D. ¿Cómo se mantienen a través del tiempo las relacio-- nes objetales y la asertividad en una población espepe cífica?, ¿varían o son constantes?
- E. Si las relaciones objetales y la asertividad las con sideramos como atributos de las relaciones interper-- sonales, entonces ¿pueden converger objetivamente pa ra corroborar la integración teórica?
- F. ¿Qué relación puede existir en la población de estu--

dio, entre relaciones objetales totales y conducta asertiva

- G. ¿Qué relación existirá entre asertividad y edad?, --
¿entre asertividad y nivel escolar?

Para contestar a estas interrogantes hubo que realizar un estudio metodológico en base a dos pruebas que midieron las relaciones objetales y la asertividad en una muestra de treinta y seis sujetos.

El análisis estadístico realizado a los datos obtenidos de la medición de las variables dependientes nos permiten afirmar lo siguiente:

Primera hipótesis

- A. Si el seminarista del SCM presenta relaciones objetales totales, entonces tiende a tener conductas asertivas.

-Esta relación se mantiene constante en el lapso -- que media entre el ingreso y el egreso del seminario.

Al aceptar la hipótesis de investigación, comprobamos la convergencia entre las pruebas, ya que encontramos una relación directa entre relaciones objetales y asertividad, donde de estos atributos se presentan en las muestras por igual.

Existiría entonces, un factor común en las relaciones interpersonales del seminarista que se explicaría a través de las relaciones objetales y de la asertividad, simultáneamente.

Del análisis de los datos obtenidos comprobamos que el seminarista posee capacidad para organizar e interpretar toda experiencia y también la de crear y mantener un mundo sim

bólico de significados y valores, de supuestos y expectativas que debe imponer sobre todas las situaciones acontecimientos y personas. Esta capacidad fue vista, fundamentalmente, en relación con el campo en que opera: determinado más por los factores sociales que por los físicos, pues desde el comienzo mismo de la vida, le han sido dados al campo su estructura y su significado a través de la experiencia de las relaciones interpersonales -principalmente en relación a su madre mediante la gratificación-frustración, el control-libertad, la aprobación-desaprobación, etc.

Concluimos que el proceso de percepción está determinado primariamente por las relaciones interpersonales, y por lo mismo, sólo inteligible en función de ellas. De igual modo los diferentes aspectos de la conducta revelados, al ponerse el sujeto en contacto con los estímulos, pueden ser susceptibles de caracterización, dentro de la misma estructura de referencia.

El factor común del que hablamos se encontraría en la relación del seminarista con el medio humano. La significación del vivir humano radica en la significación de las relaciones objetales y sólo en función de ella podemos decir que nuestras vidas tienen sentido. Cuando nuestras necesidades primarias son satisfechas por la experiencia externa, las relaciones explicadas son objeto de gozo y persisten como recuerdo; se forma así la base de las relaciones fundadas en la realidad con las personas, en la vida ulterior del sujeto.

De mantenerse este estado estructurado de buenas relaciones objetales, ésta daría lugar a formas de conducta asertiva; que se apoyarían en esta base firme para lograr organizarse en una personalidad armónica.

En suma: la infraestructura de la conducta asertiva estaría dada por la relaciones objetales totales, que se manifiestan en una relación interpersonal madura.

Segunda hipótesis:

B. Existen diferencias de nivel en asertividad entre los grupos de Teología y Filosofía.

-El grupo de Teología es más asertivo que el de Filosofía, porque hay una variación de este atributo en el tiempo.

El análisis de los datos obtenidos indica que no existe tal diferencia y por lo tanto la asertividad se presenta igualmente en uno y otro grupo, lo que nos hace suponer que se trata de un rasgo común a casi toda la población.

El nivel de asertividad no tendría variaciones significativas en el lapso de siete años. Suponemos que este aspecto se presenta así por no existir la posibilidad de cambio conductual, ya que no se prevee un entrenamiento asertivo sistemático o técnicas similares que puedan influir en la conducta del seminarista.

El grado de asertividad que mantiene la población en forma constante puede estar dado por la selección de ingresos, en la que se tiene en cuenta las características personales del aspirante a seminarista.

Tercera hipótesis:

C. A mayor edad en la población de seminaristas, existirá mayor grado de asertividad.

-El grupo de Teología, por tener mayor promedio de edad, tiene un nivel de asertividad más alto que el de Filosofía.

Los resultados niegan esta diferencia y por lo tanto, - afirmamos que la asertividad no varía con la edad y mientras ésta no se modifica por medio de técnicas psicológicas adecuadas, permanecerá constante en el tiempo.

Cuarta hipótesis:

D. A mayor nivel escolar en la población de seminaristas existirá mayor grado de asertividad.

-El grupo de Teología, por tener mayor nivel escolar, tiene un nivel de asertividad más alto que el de Filosofía.

En el análisis estadístico de los datos obtenidos hemos rechazado esta afirmación y por lo tanto, sostenemos que el nivel escolar no influye en la asertividad. El aumento de la información recibida no es factor de cambio, como tampoco lo es la mayor edad.

Esta nueva comprobación nos indica cómo se conserva la conducta asertiva, una vez estructurada. La asertividad se desarrolla en la infancia sufriendo variaciones en función de la interacción con el medio externo humano y en la edad adulta mediante el adiestramiento asertivo voluntario. De no existir estas circunstancias modificadoras una vez que se estructura, se mantiene como un rasgo de carácter casi constante.

Quinta hipótesis

E. Existen diferencias perceptuales en la población de seminaristas, que se manifiestan en la calidad de las relaciones objetales.

-El grupo de Teología percibe mejor la relación objetal que el grupo de Filosofía.

Del análisis de los datos deducimos que no hay variaciones en relación a la percepción de uno u otro grupo. Las relaciones que se mantienen en la población son del tipo de relación total, existiendo constancia objetiva que las caracteriza.

Las relaciones objetales existen dentro de la personalidad tanto como en el mundo externo, y ese mundo interior de las relaciones determina de modo fundamental las relaciones del individuo con las demás personas.

Este mundo interior de objetos -de relaciones objetales- es, básicamente, el residuo de las relaciones del individuo con las personas de quienes ha dependido para la satisfacción de sus necesidades primarias, en la infancia y durante la primera etapa de maduración.

Una vez estructuradas las relaciones objetales, permanecen inalterables en el tiempo, lo que nos lleva a confirmar los resultados obtenidos en este estudio en el sentido de -- que este atributo no varía en relación con el lapso de siete años de seminario.

En Suma: las relaciones objetales y la conducta asertiva se relacionan en forma directa para dar cuenta del origen y desarrollo de las relaciones interpersonales. Son atributos relativamente estables en la edad adulta, aunque se introduzcan cambios en las variables independientes.

El seminarista presenta relaciones objetales, con ciertos temores frente al vínculo simbiótico. Tiende a la individualización - separación por lo que se facilita el establecimiento de conductas asertivas.

5.3 Conclusiones Entre Resultados y Análisis Teorico

En nuestra investigación hemos utilizado los aporte de varias teorías para señalar el desarrollo de las relaciones interpersonales. Las que nos ocupan directamente son la psicoanalítica y la conductista, pero no queremos perder de vista los demás aportes ya que nos conducen a un mejor esclarecimiento de la convergencia teórica que nos propusimos estudiar.

La teoría de las relaciones objetales nos lleva hacia - el análisis cuidadoso del material que surge de los procesos internos, mientras que la asertividad tiene en cuenta la conducta que emerge a través de la interacción del organismo estructurado con los factores ambientales.

Ambas teorías señalan que las relaciones interpersonales se forman a partir del vínculo materno-infantil y que -- posteriormente se generalizaría hacia otras figuras, mante--niendo como base las características originales.

En el análisis de resultados hemos visto cómo se mantie--nen los valores de las relaciones objetales y la asertividad, permaneciendo constantes a lo largo del estudio. Siempre que existía presencia de relaciones objetables verdaderas (totales) existían conductas asertivas. Esta relación directa nos confirma la convergencia que buscamos y que hemos señalado - en la teoría, fundamentalmente a través de Bowlby, quien pe--se a ser psicoanalista, se interesa por integrar los aspec--tos intraorgánicos y ambientales en la explicación de la conducta humana.

Hemos hecho mención respecto a que consideramos la congtancia de los aspectos interrelacionales del seminarista como

efecto de la relativa estabilidad del sistema de conducta, - estructurado en la infancia. Nos basamos en los resultados - que hemos encontrado al medir dos muestras con diferencias - de antigüedad y edad. Los sujetos que se inician en el semi- nario y que finalizan no muestran diferencias en la modali- dad de sus interrelaciones.

Las teorías revisadas nos indican que el punto de parti- da de las relaciones interpersonales marca el inicio de la - formación del sistema conductual, siendo de total importancia el papel materno que más tarde se ampliaría a otras perso- - nas, comenzando por la figura paterna. El resultado de las - sucesivas interacciones va estructurado aún más la personali- dad del infante, siendo la primera etapa del desarrollo la - que mayor ingerencia tiene para el futuro.

No creemos oportuno considerar al individuo como un ser meramente pasivo y receptivo, sino activo y en constante a- - pertura al mundo, como lo considera la aproximación etológi- ca. El individuo poseería, entonces, un sistema conductual - relativamente estable con capacidad de integrar, mediante su capacidad discriminativa, utilizando las retroalimentaciones del ambiente, las variaciones que más ajusten a ese sistema.

En nuestro caso, los seminaristas evidencian poca varia- ción respecto a sus relaciones objetales y asertividad, debi- do a que los factores ambientales no influyeron para el cam- bio. Quizá el hecho de que no exista asistencia psicoterapeú- tica en el seminario nos indica que la consistencia en los - rasgos medidos se mantenga invariables, inalterables a tra- - vés de los siete años que el seminarista está en él.

Se corrobora, por otra parte, que la consistencia inter- na es válida dado que, queda demostrada la confianza en las

relaciones expresadas en los resultados obtenidos entre los grupos. Por último, las variables extrañas no intervinieron en la determinación de los mismos y por lo tanto, no se vio afectado el control del diseño.

5.4 Recomendaciones

Consideramos oportuno señalar la conveniencia de trabajar con más sujetos, en lo posible que supere a un 50% de la población. Esta medida posibilitaría una mejor generalización de los datos, validando externamente el estudio.

Para aumentar la representatividad deberíamos buscar la variación ecológica. Para esto se podría hacer el mismo estudio en otro u otros seminarios para comparar las relaciones encontradas en ellos. De elegirse nuevas instituciones, éstas podrían seleccionarse al azar entre varias, para darle mayor rigurosidad científica.

Las variables extrañas se podrían controlar mejor si se lleva un registro que incluya las características de cada una. Nosotros pudimos asegurarnos de la constancia de algunas, otras las pusimos estables, como ser: clase social, inteligencia e ingreso económico. Nos queda la interrogante si realmente se mantuvieran estables, ya que nos orientamos por informaciones recabadas verbalmente y no por medio de un censo, como correspondería.

Respecto a la metodología, creemos oportuno señalar que las relaciones objetales se podrían trabajar en otras direcciones. Proponemos una: podría hacerse un estudio paralelo que incluya la teoría de autores como Fromm, respecto a la caracterología; Freud, en el desarrollo psicosexual, Benedeck y la distribución de energía, Erikson y las fases epige

néticas del desarrollo.

Si construimos un esquema de estadios, podríamos ver -- las distintas variaciones que va teniendo la personalidad en su desarrollo. Las categorías del TRO se podrían analizar utilizando cada enfoque y así obtener un estudio más exhaustivo e integral del material proyectivo.

También consideramos conveniente realizar un retest luego de ocho semanas de haber administrado el test. Esta medida arrojaría mayor validez a la investigación.

La asignación de jueces, para evaluar los sujetos de estudio, de acuerdo a un inventario elaborado con la técnica diferencial semántico nos parece una medida importante. Habíamos programado llevar a cabo esta aplicación, pero tuvimos un número reducido de sujetos y con ellos hubo que realizar el estudio. Pensábamos utilizar un juez para evaluar cinco sujetos, luego se iban a buscar los coeficientes de correlación al comparar los puntajes del IAR con la evaluación efectuada con los jueces.

A P E N D I C E S

Láminas del TRO según orden de presentación en la prueba.



Lámina I (A1)



Lámina II (B3)



Lámina III (B1)



Lámina IV (C6)



Lámina V (A3)



Lámina VI (B2)



Lámina VII (B6)



Lámina VIII (C2)

Grupo:

Edad:

Lámina I

¿Quiénes son esas personas?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

Lámina II

¿Quiénes son..?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

Lámina III

¿Quiénes son..?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

Lámina IV

¿Quiénes son..?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

Lámina V

¿Quiénes son...?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

Lámina VI

¿Quiénes son...?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

Lámina VII

¿Quiénes son...?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

Lámina VIII

¿Quiénes son...?....

¿Qué están haciendo?....

¿Cómo van a terminar?....

OBSERVACIONES

Grupo:

Edad:

TABLA I

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE RATHUS

Instrucciones: Indique en qué medida son descriptivas o características de su comportamiento las siguientes afirmaciones, según la clave:

1. muy característica, extremadamente descriptiva.
2. bastante característica, bastante descriptiva
3. algo característica, un poco descriptiva
4. no muy característica, muy poco descriptiva
5. bastante no característica, ~~bastante~~ bastante poco descriptiva
6. definitivamente no característica, nada descriptiva.

- 1. La mayoría de las personas son más agresivas y asertivas que yo.
- 2. Yo dudo a veces en aceptar una cita debido a timidez.*
- 3. Cuando la comida que he pedido en un restaurante, no es satisfactoria, yo me quejo al camarero.
- 4. Yo tengo cuidado de no herir los sentimientos de las otras personas, aún cuando me sienta herido.*
- 5. Si un vendedor ha pasado trabajo mostrándome una mercancía que no me gusta, encuentro difícil en decirle que no.*
- 6. Cuando me piden que haga algo, insisto en saber el por qué.
- 7. Hay momentos en los cuales deseo una discusión interesante y vigorizante.
- 8. Yo trato de salir adelante, tanto como otras personas en mi posición.
- 9. En realidad las personas a veces se aprovechan de mí.*

- 10. Me gusta empezar conversaciones con nuevas amistades o extraños.
- 11. A veces no sé qué decirle a una persona atractiva del sexo opuesto.*
- 12. Dudo en hacer llamadas telefónicas a establecimientos e instituciones públicos.*
- 13. Prefiero solicitar admisión para un trabajo o una universidad por carta, y no por medio de entrevistas personales.*
- 14. Me avergüenza devolver un artículo comprado.*
- 15. Si un familiar cercano me estuviese molestando, preferiría quedarme callado y no expresar mi molestia.*
- 16. Trato de evitar hacer preguntas para no aparecer como un estúpido.*
- 17. Durante una discusión, a veces tengo miedo de ponerme tan bravo que tiemblo.*
- 18. Si un respetado y famoso conferencista dice algo que yo creo incorrecto, yo dezo que el público también escuche mi punto de vista.
- 19. Evito discutir los precios con los vendedores.*
- 20. Cuando he hecho algo importante, que vale la pena, intento que otros lo sepan.
- 21. Soy abierto y sincero en lo que respecta a mis sentimientos.
- 22. Si alguien habla mal de mí o circula historias falsas, trato de hablar con esa persona tan pronto como sea posible.
- 23. A menudo me es difícil decir "No".*
- 24. Trato de contener mis emociones para no hacer una escena desagradable.*
- 25. Me quejo del servicio deficiente en un restaurante o en cualquier otro lugar.
- 26. Cuando me hacen un cumplido, a veces no sé que decir.*
- 27. Si una pareja cerca de mí en un teatro o conferencia está hablando fuerte, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otro lado.
- 28. Cualquiera que trate de colocarse delante de mí en una fila, tendrá que rendirme cuentas.
- 29. Expreso mi opinión rápidamente.
- 30. Hay momentos en los que no puedo decir nada.*

BIBLIOGRAFIA

- Balint, A. "Love for the mother and mother love", International Journal of Psycho-Analysis, 1949, 30, --- 251-159
- Benedeck, T. "Personality development", Dynamic Psychiatry, Chicago:University of Chicago Press, 1952, pp. --- 63-113
- Bijou y Baer. "Theory and research in mental (developmental) retardation", Psychological Record, 1965, 13, - -- 95-110
- Bowlby, J. "The nature of the child's tie to his mother", -- International Journal of Psycho-Analysis, 1958, - 39, pp. 350-373
- Separation anxiety, International Journal of Psycho-Analysis, 1960, 41, pp. 69-113
- Coleman, J. C. La percepción de las relaciones interpersonales durante la adolescencia, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976
- Eisler, R. M. y M. Hersen. "Behavioral techniques in family oriented crisis intervention", Arch. Gen.Psychiatry, 1973, 28, pp. 11-116
- "Components of assertive behavior", Journal of --- Clinical Psychology, 1973, 29, pp.295-299
- Erikson, E. H. Growth and crises of the healthy personality, en M. J. E. Senn (Ed.), Symposium on the healthy - personality, 1950
- Identity and the life cycle, Nueva York: International Universities Press, 1959
- Identity: youth and crisis, Nueva York: W. W. Norton, 1968
- Escalona, S. K. Emotional development in the first year of - life. En M. J. E. Senn (Ed.), Nueva York: Josiah Macy Jr. Foundation, 1953
- Fairbairn, W. R. D. "A critical evaluation of certain basic psycho-analitical conceptions" British Journal -- for the Philosophy of Science, 1956, 7, pp. 49-60
- Psychoanalytic studies of personality, Londres: - Tavistock Publications, 1952

- Freud, A. (1928 1946), The psycho-analytical treatment of children, Nueva York: International Universities Press, 1955
- (1936, The ego and the mechanisms of defense, Nueva York: International Universities Press, 1946
- "The psychoanalytic study of infantile feeding --- disturbances", Psychoanalytic study of the child, - 1948 , 2, pp. 119-132
- "The mutual influence in the development of ego", Psychoanalytic study of the child, 1952, 7, pp. -- 42-50
- "Some remarks on infant observation", Psychoanalytic study of the child, 1953, 7
- Normality and pathology in childhood: assessment of development, Nueva York: International Universities Press, 1965
- Freud, S. Three essays on the theory of sexuality. Standard Edition, Londres: Hogarth, 1953
- On narcissism: an introduction. Standard Edition, XIV, Londres: Hogarth, 1959
- Inhibition, symptoms and anxiety. Standard Edition, XX, Londres: Hogarth, 1959
- An outline of psychoanalysis, Londres: Hogarth, -- 1961
- Gewirtz. "The learning of generalized imitations as the basis for identification", Psychological Review, --- 1961, 75, pp. 374-397
- Greenacre, P "Considerations regarding the parent-infant relationship", International Journal of Psycho-Analysis, 1960
- Guntrip, H. "A study of Fairbairn's theories of schizoid reactions", Brit. J. Med. Psychol, XXV, 1952
- Hartmann, H. Ego psychology and the problem of adaptation, - 1939, Nueva York: International Universities Press, 1958
- "Comments on the formation of psychic structure", -- Psychoanalytic study of the child, 1946, pp. 11-38
- Hoffer, W. "Mouth, hand and ego integration", Psychoanalytic study of the child, 1949, 3-4, 49-56
- "Development of the body ego", Psychoanalytic study of the child, 1950, 5 pp. 18-23

- Klein, M. "Some theoretical conclusions regarding the emotional life of the infant", Development in psychoanalysis, Londres, Hogarth, 1952, pp. 198-305
- Lange, S. L. y Jakubowski, P. Responsible assertive behavioral, Research Press, Illinois, 1976
- Lazarus, A.A. Behavior therapy and beyond, Nueva York: Mc. - Graw-Hill, 1971
- "On assertive behavior: a brief note", Behavior Therapy, 1973, 4
- Mahler, M. S. Thoughts about development and individuation, Psychoanalytic study of the child, 1963, 18, 307--324
- "Mother-child interaction during separation-individuation", Psychoanalytic study of the child, --- 1965, 34, 483-498
- Piaget, J. The origins of the intelligence in children, 1936, Nueva York: International Universities Press, 1952
- Rathus, S. A. "A 30-item schedule for assessing assertive -- behavior", Behavior Therapy, 1973, 4, pp. 398-406
- Satir, V. En contacto íntimo, 1976, México: Concepto, 1978
- Relaciones humanas en el núcleo familiar, México: Pax, 1978
- Smith, M. Cuando digo NO, me siento culpable, Barcelona: Grjalvo, 1975
- Spitz, R.A. A genetic field theory of ego formation, Nueva - York: International Universities Press, 1959
- The first year of life, Nueva York: International Universities Press, 1965
- Winnicott, D. W. (1931-1956) Escritos de Pediatría y Psicoanálisis, Barcelona, Laia, 1981
- "The theory of the parent-infant relationship", International Journal of Psycho-Analysis, 1960, 41, pp. 585-595
- Wolf, P. H. The developmental psychologies of Jean Piaget - and psychoanalysis, Nueva York: International Universities Press, 1960
- Wolpe, J. Psychotherapy by reciprocal inhibition, Stanford: Stanford University Press, 1958 (1979)
- y A. A. Lazarus, Behavior therapy techniques, Oxford: Pergamon, 1966
- The practice of behavior therapy, Oxford, Pergamon, 1969