



Universidad Nacional Autónoma de México
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

Influencias contextuales en el
entrenamiento de habilidades sociales

001
31921
MI
1984-3

REPORTE DE INVESTIGACION

Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a n

PEGGY MANNING CELA
JOSE LUIS RONQUILLO HORSTEN

MEXICO 1984



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A MIS PADRES:

Con cariño

A MIS HERMANOS:

Angel
Susana
Rebeca
Javier

A TI:

Alejandro G.

A MI PADRE:

Por la entrega,
ejemplo y aliento
que me ha brindado
siempre.

A MI MADRE:

En su memoria,
a quien gracias a sus
invaluables enseñanzas,
he logrado cristalizar
uno de sus más anhelados deseos.

A MIS HERMANOS:

Aurora
Matilde
Rodolfo
César

Quien de una manera u otra,
me apoyaron siempre con
cariño y entusiasmo a lo
largo de mis estudios.

A LAS FAMILIAS RONQUILLO Y HORSTEN

Con un cariño muy especial.

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a la Mtra. Rebeca Braverman, Jefa del Departamento de Desarrollo Personal y Profesional, de la ENEP Acatlán, por habernos proporcionado todas las facilidades y apoyo para la realización de este trabajo.

Así como al Físico Matemático Fausto Merlín, por sus valiosas sugerencias para el análisis estadístico y a nuestra asesora Imelda Alcalá, por la culminación de esta investigación.

I N D I C E

	Pág.
IZT 1000401	
RESUMEN	1
JUSTIFICACION	3
INTRODUCCION	6
PRIMER DISEÑO. METODO.	27
RESULTADOS.	39
CONCLUSIONES	59
SEGUNDO DISEÑO. METODO	65
RESULTADOS	69
CONCLUSIONES	76
CONCLUSIONES GENERALES	78
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXO 1	
Definiciones Operacionales	82
ANEXO 2	
Formatos de Registro. Primer Diseño	86
ANEXO 3	
Cédula de Sugerencias	104
ANEXO 4	
Hoja de Tarea	105
ANEXO 5	
Sesiones de Aprendizaje Estructurado	106
ANEXO 6	
Formatos de Registro. Segundo Diseño	126

RESUMEN

El presente reporte de investigación versa principalmente sobre el tema de las habilidades sociales, el cual ha sido explorado a últimas fechas por la falta de información en torno al mismo.

Se empieza hablando de la multideterminación de la competencia social, ya que consideramos a éste como tema introductorio para exponer la multiplicidad de variables que intervienen en el desarrollo de las habilidades sociales y por tanto, de la complejidad del fenómeno en cuestión. Asimismo, se enfatiza la importancia que tiene para el individuo desarrollar habilidades que le permitan de una manera efectiva relacionarse socialmente. Se menciona a su vez, la relación que existe entre algunos trastornos de conducta y la carencia de habilidades sociales, sin embargo, en el apartado siguiente, se habla de que dependiendo del contexto donde se desarrolle la habilidad, se considerará a la persona como hábil o inhábil.

En torno a esto, se habla de cómo el hombre ha ido creando las normas sociales, de cómo las utiliza y de cuáles son sus fines. Se menciona también la importancia que tiene la contextualización para facilitar o complejizar la ejecución de una habilidad.

De los apartados anteriores, se da entrada a la definición y la evaluación de las habilidades sociales, que nos ubica en el problema de su metodología y se da una opción más para su definición y evaluación.

Más adelante, se hace referencia al entrenamiento de las habilidades sociales, a través del Aprendizaje Estructurado, que es un paquete de tratamiento diseñado para facilitar el cambio conductual por medio del entrenamiento en habilidades sociales.

En cuanto a los resultados, se pudo apreciar que el Test Analógico de Simulación fue efectivo para evaluar el contexto, ya que los sujetos respondieron diferencialmente según el contexto en que se evaluaba, también, el paquete de tratamiento resultó ser efectivo para el ejercicio de las habilidades sociales.

JUSTIFICACION

La presente investigación es un trabajo que forma parte -- del proyecto denominado "Educación para la Salud", que se ha es-- tado llevando a cabo en la Unidad de Investigación interdisci-- plinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, plantel Iztacala, - cuyo propósito a largo plazo, es poder desarrollar tecnologías conductuales aplicadas a la solución de problemas de tipo so--- cial (desórdenes emocionales, alcoholismo, farmacodependencia, desintegración familiar, etc.) a un nivel preventivo.

Específicamente, el trabajo de investigación que nos ocupa, pretende participar en el desarrollo de una tecnología lo sufi-- cientemente sensible y efectiva para poder estudiar la ejecu--- ción de habilidades sociales. Para esto, se ha diseñado un - - instrumento de evaluación denominado "Test Analógico de Simula-- ción" (TAS) (Roth, en prensa), el cual evalúa las habilidades - sociales con las que cuenta un sujeto antes y después de reci-- bir el entrenamiento. De esta forma, se intenta utilizar el -- TAS para el estudio de los efectos de la contextualización so-- bre la ejecución de las habilidades sociales, así como replicar los hallazgos de Eisler, Hersen, Hiller y Blanchard (1975). - - Asimismo, en este mismo estudio se evalúa la efectividad de un procedimiento instruccional denominado "Aprendizaje Estructura-- do" (Goldstein y cols., 1976), que consiste en un paquete de --

cuatro técnicas: modelamiento, juego de papeles, retroalimentación y transferencia del entrenamiento.

ANTECEDENTES

[Dado que la conducta humana constituye una función de las condiciones ambientales mediatas e inmediatas, el papel que desempeña el contexto físico y social sirve de marco a la interacción del organismo con su ambiente, de tal manera, que adquiere singular importancia como variable influyente.] Esto resulta -- ser evidente, a juicio de algunos investigadores, que nos dicen que los aspectos situacionales se convierten en la esencia misma del problema.] Así, Eisler y cols. (1975), concluyeron que -- la expresión asertiva de pacientes esquizofrénicos hospitalizados, está funcionalmente ligada a las características contextuales. Por otro lado, Twentyman, Greenwald, Kloss, Koveleski y -- Zibung Hoffman (1982), intentaron evaluar los déficits de habilidades sociales que presentaba una población de sujetos alcohólicos; los resultados sustentan el punto de vista de que las variables situacionales son determinantes importantes de la conducta social. El estudio reveló, por otra parte, la inexistencia de repertorios generalizados en los alcohólicos, al evidenciar respuestas diferenciales en función de los contextos en -- los que se evaluaban las habilidades.

Por lo que suponemos que es probable que en los casos en -- los que no se adviertan diferencias significativas entre suje-

tos o grupos con respecto a una o varias destrezas (resultados globales hábil-inhábil), sí podrán observarse diferencias de un sujeto a otro o de un grupo a otro, en una misma habilidad, de pendiendo del contexto en que se evalúe (Roth, en prensa).

Por lo tanto, los objetivos generales del trabajo de investigación mencionado son:

1. (Objetivo Central). Replicar los hallazgos de Eisler y - - cols. (1975) y Twentyman y cols. (1982) y extender la generalidad de sus datos a poblaciones de sujetos normales, sin antecedentes de psicopatología.
2. Participar en una parte del proceso de confiabilidad y validez del instrumento de evaluación denominado "Test Analógico de Simulación" (TAS) (Roth, en prensa).
3. Evaluar la eficacia del procedimiento instruccional (paquete de tratamiento) denominado "Aprendizaje Estructurado", - (Goldstein y cols., 1976).

De los cuales se deriva el experimento que sera reportado aquí.

INTRODUCCION

Multideterminación de la competencia social. El hombre ha estado siempre preocupado por mejorar su estilo de vida a pesar de las adversidades de su ambiente; como parte de esa inquietud, está la de mantener un nivel armónico en sus relaciones interpersonales. Como ejemplo de esto, diversas culturas han intentado guiar el comportamiento social de sus pueblos reglamentando su conducta social en términos adaptativos. Muestras de éstas, son la cultura china con su Li Ki (compendio del pensamiento de Confucio sobre costumbres sociales); la hindú con el Mahabarata y la hebrea con el Antiguo y Nuevo Testamento. Más recientemente, el Humanismo Etico de los siglos XVI y XVII tuvo una influencia decisiva en el pensamiento moral y la conducta de la época, pero esta iniciativa resultó ser un esfuerzo poco sistemático y desordenado donde se daba lugar a la improvisación del educador moralista; como consecuencia de esto, hubo una carencia de claridad debida al exceso de conceptos abstractos y las contradicciones inherentes que, conforme pasaban los años, llevaban a las personas a un enfrentamiento de lo que deseaban y de lo que debían hacer, según las normas que dictaba la religión en cuestión y que se contraponían con la realidad práctica y objetiva que se presentaba cotidianamente. Posteriormente, en la época victoriana, se creó un nuevo estilo de comportamiento social, que se caracterizó por su rigidez, estos patrones prevalecieron vigentes durante el siglo XIX y primeras

décadas de nuestro siglo. Cabe indicar que las clases dominantes, son quienes siguieron estos patrones, aunque en estratos más bajos, de igual forma, tenían modelos de comportamiento, pero éstos no estaban tan esquematizados.

Para la difusión de este tipo de conocimientos, estuvieron en boga los manuales que describían cómo se debía comportar una persona en distintas ocasiones, o bien, se disponía de "instructores especializados" para estos menesteres. Es pues, que la instrucción y el aprendizaje en los últimos años han provisto al individuo de elementos que pueden determinar la efectividad de sus relaciones con otros individuos en sus diversas actividades, así como la forma de alcanzar satisfacción en su vida cotidiana (Roth, en prensa).

[Al hablar del estudio de la conducta social del hombre, el conocimiento de su entorno físico y social permite comprender objetivamente su comportamiento actual; se piensa que si el hombre se comporta de manera desadaptativa, lo hace bajo la influencia directa o indirecta de ciertas condiciones ambientales más o menos precisas, con las que interactúa cotidianamente; condiciones familiares, laborales, educacionales, interpersonales, etc. En la psicología conductual se cree igualmente que algunos de los problemas de conducta más frecuentes están correlacionados con un marcado deterioro de cierto repertorio conductual que ha sido denominado habilidades sociales, consideradas habitualmente como fuente de reforzamiento social.]

Suponemos por tanto, [que una persona que carezca de repertorios pro-sociales, puede ser una persona incapaz dentro de ciertos límites, de relacionarse socialmente, de expresar claramente y directamente sus sentimientos, de solucionar problemas comunes y cotidianos, de tomar decisiones vitales para él y su familia, de resistir a la persuasión, de poder controlar su ambiente inmediato o de anteponerse a las situaciones adversas -- con verdaderas probabilidades de éxito,] etc.

En otras palabras, un individuo inhábil socialmente puede ser una persona que por causas circunstanciales no ha aprendido a vivir armónicamente. En consecuencia, podemos esperar a su vez, un distanciamiento cada vez mayor de aquellas actividades sociales y familiares que son inherentes a las habilidades que proporcionan situaciones de comunicación interpersonal: afectividad, cooperación y otros repertorios que facilitan un desarrollo psicológico sano en el individuo.

✓ Pero con esto, no pretendemos afirmar que la carencia de repertorios o habilidades sociales sea el único generador de trastornos conductuales, estableciéndose así una relación lineal o una situación de causalidad única. Consideramos en cambio, que [sólo constituye uno de tantos elementos de un fenómeno o problema muy complejo, cuya raíz se afianza en múltiples niveles causales.]

Uno de tantos determinantes que actúan sobre la conducta, además de los déficits de habilidades sociales, es la ansiedad que producen ciertas situaciones interpersonales, por ejemplo: circunstancias que demandan una respuesta rápida y adecuada, - como el estar esperando una entrevista para la obtención de un empleo donde hay muchos aspirantes, como resultado de esta situación angustiante, el individuo puede bloquearse, alterar la información a proporcionar, etc. Otros elementos más que pueden alterar la conducta son las condiciones de vida que rodean al individuo en sus actividades diarias, como lo son: el tránsito, el ruido, la contaminación ambiental, las aglomeraciones, problemas económicos, problemas familiares, problemas laborales, etc. Y si a esto aunamos que gran parte de nuestra población urbana y suburbana vive en condiciones de marginalidad, podemos vislumbrar un proceso de socialización deficiente, sobre esto, se ha encontrado que una socialización pobre en el desarrollo de una persona, puede dar lugar a la formación de conductas delictivas y en casos extremos, a la psicopatología (Yates, 1978).

Se ha estudiado también la relación existente entre la carencia de habilidades sociales y los trastornos de conducta - - (alcoholismo, disfunciones cardiovasculares, maltrato a los niños, depresión, timidez heterosexual, problemas maritales, retardo en el desarrollo, esquizofrenia, disfunciones sexuales, aislamiento y desempleo (Mc Fall, 1982).

Parte de este tipo de investigaciones han sido realizadas por Hersen y cols. (1973), quienes encontraron que pacientes -- psiquiátricos hospitalizados tendían a obtener bajas puntuaciones en el autorreporte de asertividad de Wolpe-Lazarus (1966). Por otro lado, Eisler y cols. (1973), encontraron resultados similares a los de Hersen; en pacientes esquizofrénicos, la única diferencia fue que en éste se utilizó el diagnóstico del Test Conductual de Asertividad (BAT) (1973), encontrando también ca rrencia de competencia social. Morgan y Leung (1980), encontraron que los estudiantes universitarios con incapacidades físicas, presentan déficits en el autoconcepto y en la aceptación de la incapacidad, lo que resulta en un deficiente ajuste social, vocacional y emocional en su medio. También Twentyman y cols. (1982), encontraron que los alcohólicos hospitalizados presentaban diferencias considerables en cuanto a la ejecución de habilidades en compañía de bebedores sociales, evaluándose con el Test de Situación Interpersonal (Goldstein, 1973). Asimismo, Trower (1980), encontró resultados similares con los de Twentyman, pero con pacientes neuróticos fóbicos y con pacientes perturbados de la personalidad.

De los resultados anteriores, se vislumbra la importancia que tiene para el individuo el poseer habilidades sociales que le permitan, de una manera eficiente, enfrentar situaciones conflictivas en su vida cotidiana, dado que es probable que el ejercitarlas, se reduzca la posibilidad de fracaso social e in

Just
Leung

C.

satisfacción personal, que podría degenerar en algunos de los elementos cercanos a las psicopatologías mencionadas anteriormente.

X Sin embargo, el poseer habilidades sociales no es el único elemento a considerar. Como se mencionó anteriormente, es obvio que la ejecución de habilidades sociales es influida tanto por factores orgánicos (hambre, sed, dolor, satisfacción sexual, etc.), como factores medioambientales, es decir, por su entorno físico y social. A estos últimos, los denominaremos contextualización, que explicaremos en el apartado siguiente.

6-11

Contextualización. Como se esboza en el apartado anterior, la contextualización se refiere a todas aquellas condiciones físicas y sociales que están presentes durante el ejercicio de una habilidad social particular. Algunos ejemplos del contexto que puede afectar la ejecución de una habilidad pueden ser: El lugar donde se ejercita, el tipo de persona, la edad de ésta, el sexo, la forma de hablar y de vestir, el nivel socioeconómico, la actividad de la persona, etc.]

Casi la mayoría de las variables mencionadas anteriormente, han sido producto de un largo proceso normativo que va creando el hombre con el fin de establecer orden en sus vidas, ya que cuando se pertenece a un grupo, el individuo tiene inevitablemente cierta definición de lo que se espera que haga y de lo que es aceptable por su sociedad, a la vez que recompensará su conformidad y castigará las desviaciones de la norma social.

[Parte de las normas sociales también es cierto margen de tolerancia al hecho de apartarse de ellas, tolerancia que en ocasiones es amplia y en otras reducida, de esta forma, los miembros tienen una base para estimar qué tan lejos pueden ir antes de experimentar el poder coercitivo del ridículo, la represión y el rechazo (Ruch y Zimbardo, 1971).

[En algunos casos, las normas del grupo o sociales son claras y explícitas, en otras, la norma es implícita y los miem--

bro que se van incorporando al grupo, se llegan a dar cuenta gradual e imperceptiblemente de la influencia que ésta tiene en el control de su conducta. Este hecho también influye para la ejecución correcta e incorrecta de las habilidades sociales, ya que puede estar dado por: El desconocer la norma y no dar la respuesta adecuada, el conocer la norma y no dar la respuesta adecuada, o bien, conocer la norma y dar una respuesta alternativa.

[De esto tenemos que, no sólo se observa la conducta por sí misma, sino que ésta es juzgada como hábil o inhábil, de acuerdo a ciertos juicios que van a responder a las influencias de las normas sociales que rijan en ese momento particular, de tal manera, que al interactuar con una persona, tomaremos en cuenta su forma de vestir, de hablar, su status socioeconómico, educación, tipo de actividad, etc.]

[Es así que la conjugación de las variables o contextualización, van a producir una respuesta diferencial con respecto a otras, es decir, que dependiendo del ambiente, personas, lugares, normas sociales, etc., se puede alterar o modificar la conducta de las personas.]

[Como se puede apreciar, la contextualización, como ha sido descrita, es de suma importancia en la ejecución adecuada de las habilidades sociales. Así, por ejemplo, si una persona va a expresar enojo, esta habilidad variará si se ejerce con una -

persona del mismo o diferente sexo, con una persona de la misma o diferente edad, con una persona conocida o desconocida, etc., dado que la integración de estos elementos determinará su complejización y dará como resultado, el éxito o fracaso de la habilidad en cuestión, dependiendo del dominio de las habilidades sociales. Por lo que se considera a un individuo que inhibe -- una secuencia específica de conductas cuando interactúa con -- ciertos individuos y bajo ciertas circunstancias específicas como socialmente inhábil, sin embargo, si el mismo individuo no -- inhibe la secuencia con diferentes personas y situaciones, es -- considerado como socialmente hábil (Roth, en prensa).

A este respecto, se han hecho estudios como el de Eisler y cols. (1975), donde encontraron que sujetos masculinos fueron -- más asertivos con las mujeres que con los hombres y que éstos -- mostraron ser más asertivos en situaciones familiares que en situaciones no familiares. Estos resultados sugirieron que en situaciones que requieren una expresión asertiva, la conducta del individuo está funcionalmente relacionada al contexto social de la interacción interpersonal.

Otro estudio realizado por Twentyman y cols. (1982), intentó evaluar los déficits de habilidades sociales que presentaba una población de sujetos alcohólicos, en cinco situaciones diferentes, con el objeto de explorar la influencia que éstas podían ejercer sobre aquéllas. Los resultados dados a conocer, sustentan el punto de vista de que las variables situacionales son de terminantes de la conducta social.

Definición y evaluación de las habilidades sociales. Dentro de la psicología conductual, por medio de la modificación de la conducta, se ha logrado la aceptación del entrenamiento en habilidades sociales como un vehículo para la rehabilitación de pacientes con trastornos de conducta, debidos supuestamente a sus déficits o ausencia. A últimas fechas, dicho entrenamiento ha sido contemplado como alternativa para la prevención primaria o secundaria de los problemas que estén relacionados con su carencia o impracticabilidad (Roth, en prensa). De esta manera, el interés en el entrenamiento de habilidades sociales se ha expandido como uno de los temas relevantes para psicólogos, sociólogos, médicos y planificadores sociales y no tanto para educadores y moralistas.

De este punto y como premisa principal en torno al tema de las habilidades sociales, se desprende el problema de su definición. Esta ha planteado grandes controversias entre sus estudiosos, sin embargo, trataremos de hacer una breve reseña de lo más sobresaliente.

Def. { Wolpe (1958), supuso que si alguien es incapaz de comportarse adecuadamente en términos sociales, es en virtud a la función inhibitoria de la ansiedad que produce la situación que demanda la destreza. Por su parte, Goldstein (1973) y Mc Fall y Marston (1970), arguyen que es el repertorio conductual del que simplemente se dispone o no (citado por Roth, en prensa). Weiss, en Ballesteros y Carrobbles (1981), define la habilidad social -

como aquello que contribuye a un mutuo entendimiento y comprensión entre dos interlocutores. Posteriormente, Mc Fall (1982), hace una reconsideración de su definición anterior de habilidades sociales y dice que..."Son las habilidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea social particular". (p.p.23)

Cada una de las definiciones anteriores incluyen elementos importantes para la comprensión de las habilidades sociales, pero consideramos que no abarcan satisfactoriamente el complejo fenómeno de las habilidades sociales, ya que los primeros autores mencionan aspectos generales, como Wolpe, al suponer que es la ansiedad la que predomina sobre toda la interacción, o bien, caer en una explicación un tanto simplista al referir Mc Fall y Marston que es aquello de lo que simplemente se dispone o no; igualmente ambigua es la definición de Weiss, ya que sólo menciona los beneficios al ejecutar correctamente la habilidad, sin embargo, Mc Fall, en su segunda definición, proporciona elementos concretos que componen las habilidades sociales, al decir que se requiere de habilidades específicas para una situación particular de competencia.

[Partiendo de las definiciones anteriores, Roth (en prensa), sugiere un reordenamiento de algunas de las nociones ya dadas a conocer, que nos permitan aproximarnos de manera más amplia al fenómeno de las habilidades sociales.] De esta manera nos dice

ed
 [que el ser humano, en condiciones normales de interacción con su medio ambiente social, se desarrolla psicológicamente, de tal forma, que el individuo adquiere una gama muy amplia de respuestas a situaciones particulares. Así, una habilidad social es entendida como una integración de cierto tipo de respuestas concretas dependientes del contexto de una situación social. Por lo tanto, se considera que: "El ser socialmente hábil solamente incrementa la posibilidad del éxito interpersonal mas no lo garantiza..... la adquisición de una habilidad, entonces viene simplemente a ser la integración discriminada (contextualizada) de ciertos componentes conductuales con un propósito estrictamente interactivo (social)" (Roth, en prensa).]

Def.

Una vez que hemos vislumbrado algunas de las transformaciones que ha sufrido la definición y teniendo ahora una definición óptima para nuestros fines, se hace cada vez mas necesario idear una metodología lo suficientemente sensible y eficiente para evaluar las habilidades sociales y dar un entrenamiento que facilite su adquisición y desarrollo con fines de incrementar la probabilidad de éxito en la interacción social. Es por esto que nos interesamos en desarrollar una tecnología útil para estos fines. El presente reporte de investigación pretende dar una luz a la búsqueda de los instrumentos óptimos para la evaluación y entrenamiento de habilidades sociales.

Debido al problema de la definición de las habilidades sociales como vimos anteriormente, no es de extrañarse por tanto,

que exista una gran proliferación de instrumentos o procedimientos para medir la competencia social, a continuación se describen brevemente los más sobresalientes.

A finales de los años sesentas, se empezaron a emplear las técnicas de autorreporte, que suelen estar compuestas por una serie de preguntas normalmente referidas a diversos aspectos de la interacción social en general y respecto de las cuales, el sujeto debe responder según las instrucciones en el sentido de su acuerdo o desacuerdo que dicha pregunta pueda tener con su propia conducta. Ejemplos de estas técnicas son: - a) El inventario de asertividad de Rathus (CRAS, 1973); b) Escala de asertividad para estudiantes (CSES), de Galassi y cols. (1974); c) Inventario de resolución de conflictos (CRI), elaborado por Mc Fall y Lillesand (1971); d) Cuestionario situacional (s^o) de Levenson y Gottman (1978); e) Cuestionario de evitación y angustia social (SAD), de Watson y Friend (1969).]

② [Posteriormente y viendo la necesidad de una evaluación más efectiva y objetiva, se implementaron las observaciones en situaciones artificiales, como una modalidad evaluativa intermedia entre el autorreporte y la observación en situaciones naturales.

[En esta técnica, al sujeto se le presenta la descripción detallada de una escena social e inmediatamente después se le insta a que manifieste verbalmente cómo respondería ante tal -

situación.] Ejemplos de este tipo de evaluación son: a) Test - situacional de Rehm y Marston (1968); b) Test conductual de - - juego de roles de Mc Fall y Marston (1970); c) Test conductual de asertividad (BAT) de Eisler, Miller y Hersen (1973); d) Test de asertividad para estudiantes universitarios (CWAS) de Mac -- Donald (1975); e) Test de situaciones interpersonales de Golds- tein (1973).]

* Finalmente, encontramos las evaluaciones por observación - en situaciones naturales, donde se observa y analiza la conduc- ta de los sujetos, tal y como éstos la manifiestan en su queha- cer cotidiano, sin que en principio exista previo aviso, ins- -- trucción o indicación de como tendrían que responder. Evalua- -- ciones realizadas de este tipo es el test de interacción social, de Trower, Bryant y Argyle (1978).

Se mencionaron, aunque brevemente, los tres tipos de eva- -- luación más sobresalientes en la literatura de las habilidades sociales y de las cuales se desprende el instrumento que nos in- -- teresa.

El
TAS

Tomando en cuenta la definición de habilidades sociales de Roth (en prensa) que dice: "La adquisición de una habilidad -- viene a ser la integración discriminada (contextualizada) de -- ciertos componentes conductuales con un propósito estrictamente interactivo (social)", se creó un instrumento de evaluación que se ubica dentro de las observaciones en situaciones artificia- --

les mediante el juego de roles, pero con algunas variaciones para cumplir con nuestros objetivos.

Al instrumento que nos referimos, se le denomina Test Analógico de Simulación (TAS), (Roth, en prensa), siendo éste un test evaluativo que se orienta básicamente a medidas discretas en una situación de juego de papeles, correspondiendo su formato al paquete de tratamiento a utilizar que explicaremos en el apartado siguiente. Cabe aclarar que la validez y confiabilidad del TAS dependerá de una serie de investigaciones similares a ésta.

El objetivo del TAS es pues, consecuente con nuestra concepción de habilidades sociales al permitirnos valorar el grado de integración de los componentes que deberían conformar la destreza en un contexto social determinado.

Al TAS se le denominó de esa forma porque supone, en primer lugar, que la instigación del ejercicio de la habilidad por medios artificiales guarda una estrecha analogía con el desempeño natural de la destreza en situaciones cotidianas. En segundo lugar, el Test Analógico de Simulación (TAS), recalca la necesidad de que se enfatice cierta analogía entre la conducta del coactor y la de quien eventualmente podría desempeñar ese rol en su ambiente natural. Esto supone desde luego, la reproducción de interacciones de mediana duración, con el objeto de garantizar la emisión de los componentes fonéticos convencionales y gesturales que caracterizan a la habilidad correspondiente.

Dado que la habilidad social es entendida como una conducta compleja y multideterminada, no es posible atribuir mayor o menor importancia de manera global a los componentes fonéticos convencionales y gesturales (definidos mas adelante), pues ambos constituyen de hecho, elementos fundamentales e imprescindibles de la competencia social; se acordó en otorgar igual importancia a ambos tipos de componentes (cada uno con un valor de 50%). Esto permitió asignar a cada componente un valor arbitrario de acuerdo a su importancia (contacto visual, autorrevelación, discriminación del evento, contacto físico, etc.).

Por otro lado, para una aplicación en mayor escala, el TAS tiene la ventaja de ser de fácil aplicación, ya que se espera que el paquete, como un todo, pueda ser traspasado a grupos de individuos con poca o ninguna formación especializada. Por el mismo motivo, la evaluación es barata y no depende ni de procedimientos ni equipo costoso, pues se contempla su paulatina des profesionalización para que cumpla con los fines propuestos. Asimismo, el Tas debe ser flexible para poder adecuarse con relativa facilidad a las variaciones socioculturales (Roth, en -- prensa).

Con respecto a los evaluadores, éstos reciben antes un entrenamiento pormenorizado de la conducción del juego de papeles y un guión estandarizado del diálogo para que no se vea afectado por otras variables en la pre y postevaluación.

La interacción del juego de papeles es instigada por una consigna que determinará analógicamente la emisión de una habilidad específica. Esta secuencia es sometida en vivo, a la -- consideración de jueces independientes, quienes con ayuda de -- definiciones operacionales (ver Anexo 1), registran la ocurrencia o no ocurrencia de los componentes que integran la habilidad (Roth, en prensa).

Finalmente, en torno de este tema se debe contemplar el -- problema metodológico que se origina de trabajar y evaluar unidades discretas de tipo molecular que, indudablemente tienen -- la ventaja de facilitar la evaluación por ser objetivas, sin -- embargo, evaluar unidades discretas como menciona Mc Fall, -- (1982), reduce de una manera simplista un fenómeno tan complejo como son las habilidades sociales. Para señalar esto, Mc -- Fall parte de que el todo es más importante que sus partes, -- sin embargo, Malinowski nos dice que: "No se puede comprender todo si no conocemos a las unidades que lo integran". No se -- pretende iniciar en este punto una discusión al respecto, sólo deseamos afirmar que se conoce el problema y que en última -- instancia, estas dos opiniones se podrían complementar para -- una mayor comprensión del mismo. Si se retomó el estudio de -- las partes o unidades discretas, sólo fue con fines de investigación y de alguna manera ampliar nuestro conocimiento sobre -- las habilidades sociales.

Adaptación

Aprendizaje Estructurado. Considerando que nuestro instrumento de evaluación fue diseñado de acuerdo a un paquete de tratamiento, como se mencionó con anterioridad, pretendemos en este apartado explicar la importancia del mismo, haciendo un breve análisis de las condiciones que prevalecieron para la enseñanza institucionalizada de las habilidades sociales.

Si bien es cierto que muchos principios rigen al aprendizaje y por consiguiente, los procesos de adquisición de repertorios conductuales tienen un carácter general, también es el que muchos de los patrones de conducta que se pretenden instaurar son resultado de influencias culturales específicas y muy arraigadas que restringen la generalidad del proceso de aprendizaje.

A este respecto, hubo a lo largo de la historia de la educación un interminable debate acerca de lo que se debía enseñar y cómo se debería enseñar. Así tenemos que, durante mucho tiempo se puso énfasis en la enseñanza de aspectos básicos, es decir, en aquellas actividades tradicionales como la lectura, la escritura, la aritmética, habilidades tecnológicas, etc. Tal énfasis ha sido acompañado de la carencia en la enseñanza de aspectos tales como los valores, habilidades sociales, etc., que no se consideraban responsabilidad de la escuela, sino del hogar.

Independientemente del período de educación que imperaba, muchos profesores, consejeros y otros, relacionados con la edu-

A su vez, cada habilidad a entrenar está compuesta por una serie de componentes fonéticos convencionales y gesturales establecidos ordenadamente. Esto no significa que exista un criterio rígido, es decir, que los participantes no puedan agregar u omitir algún componente que consideren pertinente en base a su experiencia, esto se decide en todo caso, en colaboración con los entrenadores, ya que la meta del Aprendizaje Estructurado es ayudar a construir repertorios flexibles de comportamiento social, efectivos y satisfactorios que puedan adaptarse a las demandas de la vida cotidiana. Así, tenemos que la importancia que se le asigne a cada componente que integra la habilidad dependerá de su aceptación social y por ende, de su práctica compartida por el grupo en cuestión (Goldstein y cols. 1976.)

Ahora bien, no debemos confundir el Aprendizaje Estructurado con una psicoterapia dinámica orientada a aflorar los conflictos subyacentes de los jóvenes, en lugar de esto, se orienta a la enseñanza de habilidades o comportamientos a un amplio rango de gente joven que, puede ser deficiente o necesitar práctica en alguna habilidad en particular. El AE pone énfasis en la identificación de aquellas áreas con mayor grado de fortaleza y provee entrenamiento a los niveles que requieran de mejoría. Es pues que, el Aprendizaje Estructurado se sustenta en el modelo conductual, en el cual se señala que la conducta desadaptada puede ser gradualmente reemplazada por la adquisición de nuevas ejecuciones de conducta adaptativa; de esta manera, -

el entrenamiento en habilidades sociales es útil para ayudar a un individuo a que desarrolle funcionalmente repertorios de respuesta específicos a una determinada situación, propiciando con esto, una mayor competencia en ciertas clases de situaciones interpersonales. >

PRIMER DISEÑO

METODO

Objetivo General.- En el presente reporte de investigación se pretende investigar la influencia del contexto en la ejecución de habilidades sociales, considerando como contexto a ^{los sentimientos} la familia ridad y al sexo, utilizando el Test Analógico de Simulación (TAS) (Poth, en prensa). ^{y con} Asimismo, nos interesa investigar la eficacia del paquete de tratamiento denominado Aprendizaje Estructurado (AE) y observar si se replican los hallazgos de Eisler y cols. (1975).

Sujetos.- Participaron en el estudio 18 ^{x niños con buena} estudiantes universitarios de diferentes carreras de la ENEP Acatlán, de entre 18 y 25 años de edad, ^{y con} de ambos sexos (4 hombres y 14 mujeres), provenientes de un status socioeconómico medio y medio alto. ^{y con} La muestra fue autoseleccionada por medio de propaganda para inscribirse a un curso de Relaciones Humanas, enfocado a las habilidades sociales, como parte del programa de cursos que imparte el Departamento de Desarrollo Personal y Profesional de la ENEP Acatlán.

Se escogieron estudiantes a partir de la propuesta que hacen Eisler y cols. (1975), quienes trabajaron con pacientes psiquiátricos, entrenando habilidades sociales. Estos autores sugirieron llevar a cabo investigaciones similares, pero con poblaciones sin aparentes signos de psicopatología, es decir, "normales", con el fin de observar si se replican sus hallazgos.

Aparatos y materiales.- Se utilizaron dos grabadoras portátiles, dos cronómetros, hojas de registro y lápices.

Espacio físico.- Las evaluaciones se realizaron en dos cubículos de $4 \times 2 \text{ M}^2$, cada uno incluía un escritorio, sillas, ventilación e iluminación adecuadas.

El entrenamiento se impartió en un salón de $7 \times 10 \text{ M}^2$, con 5 escritorios, 20 sillas, 2 biombo separadores, un pizarrón, macetas, ventilación e iluminación adecuadas.

Variable independiente.- El contexto es considerado en este estudio como nuestra V.I. y fue definido en base a dos valores situacionales: familiaridad y sexo, cada uno con dos valores específicos (situaciones familiares-situaciones no familiares y mismo sexo-diferente sexo), de donde se desprende la siguiente matriz:

		FAMILIARIDAD	
		fam.	no-fam.
S E X O	mismo		
	diferente		

De esta matriz, pueden derivarse cuatro contextos específicos que servirán para la definición de la variable independiente (V.I.):

- . Contextos familiares que involucran personas del mismo sexo. <<
- . Contextos familiares que involucran personas de diferente - - <<
sexo.
- . Contextos no familiares que involucran personas del mismo - -
sexo.
- . Contextos no familiares que involucran personas de diferente
sexo.

Procedimiento.- Por cuestiones metodológicas y por requerimientos de la presente investigación, se planteó el siguiente diseño:

RO_1	X	O_2		
RO_3		O_4	X	O_5

elaborado en base al diseño experimental pretest-postest con grupo control aleatorizado (Campbell y Stanley, 1970), donde:

- R = Indica un grupo de asignación aleatoria
- O = Proceso particular de observación y medición
- X = Exposición del grupo a una variable o acontecimiento experimental, cuyos efectos se han de medir.

Para el grupo experimental (RO_1 X O_2):

O_1 = Pre-test
 O_2 = Post-test

Para el grupo control (RO₃ O₄ X O₅):

O₃ = Pre-test

O₄ = Re-test

O₅ = Post-test

A partir del diseño experimental, los sujetos fueron divididos aleatoriamente en dos grupos: Grupo experimental con 10 personas, dos hombres y ocho mujeres y el grupo control, con 8 estudiantes, dos hombres y seis mujeres.

Tanto al grupo experimental como al grupo control se les sometió a una pre-evaluación (O₁), que consistió en la aplicación del TAS. A los sujetos sólo se les informó que deberían pasar una entrevista previa al curso. Seguido a esto, al grupo experimental se le dió entrenamiento (X) consistente en el paquete de AE, posteriormente se le aplicó la post-evaluación (O₂).

Por otra parte, al grupo control, después de la pre-evaluación (O₃) se le aplicó un Retest (O₄), posteriormente, se le dió entrenamiento de AE (X) y finalmente, se pasó a la post-evaluación, aplicando nuevamente el TAS (O₅).

EVALUACION. El Test Analógico de Simulación (TAS) consiste en leer al sujeto una consigna, la cual lo ubica dentro de una situación específica que requiere del desarrollo o ejecución de una habilidad en particular (expresar sentimientos positivos, expresar sentimientos negativos, negociación y resistir a la persuasión).

El primer paso de la evaluación fue dar a los sujetos instrucciones acerca de que debían representar un papel específico, de acuerdo con los requerimientos de la consigna leída. Se les hacía énfasis en que se refirieran al entrevistador como si éste fuera su padre, hermano, amigo, etc., dependiendo de la consigna. Además, se les pedía que contestaran lo más fiel posible a como ellos lo harían normalmente, por ejemplo:

Se leía al sujeto (consigna):

"Imagina que te encuentras solo, formado en la cola para comprar los boletos del cine. En ese momento llega una chica más o menos de tu edad y se mete delante de tí, tú te molestas mucho y le pides amablemente que se salga, pero ella no te hace caso. ¿Qué harías y dirías en esta situación? Haz de cuenta que yo soy la persona que se puso delante de tí y tú eres tú".

Diálogo posible entre el entrevistador y sujeto:

SUJETO: Señorita, podría quitarse? (actor)

ENTREVISTADOR: No. (tomando el papel de coactor)

SUJETO: Señorita, yo tengo más de media hora esperando!

ENTREVISTADOR: Ese no es mi problema.

SUJETO: Señorita, le pido de nuevo que se forme, todos aquí hemos respetado eso y no permitiremos que ponga el desorden....

Como puede notarse en el ejemplo, la consigna ubica al sujeto en un determinado contexto (familiar: Mismo sexo o diferente sexo y no familiar: Mismo sexo, diferente sexo), en el que se evalúa una habilidad en particular, a través del diálogo establecido entre el entrevistador y el sujeto. Se evalúan tanto componentes fonéticos convencionales como gesturales de la habilidad, que se definirán en el Anexo 1.

El total del tiempo de la evaluación de cada sujeto en el diálogo fue grabado, simultáneamente se registraban los componentes fonéticos convencionales y los gesturales en formatos de registros previamente elaborados. Durante el transcurso de la evaluación, se tomaba el tiempo de contacto visual con los cronómetros, para su posterior conteo y porcentaje (ver Anexo 2). Cabe aclarar que los componentes fonéticos convencionales se registraban posteriormente al escuchar ambos experimentadores las cintas. Todas las evaluaciones fueron idénticas en su formato, también se pretendió, por parte de los experimentadores, contestar las preguntas al diálogo de la forma más estandarizada posible en todas las evaluaciones. En las categorías que inclufan sexo, se -

procuró que los sujetos fueran evaluados por el experimentador, según requiriera el contexto (mismo sexo, diferente sexo), pasando del entrevistador femenino al masculino en el transcurso de la evaluación, o viceversa.

(ENTRENAMIENTO.) Se escogieron para el entrenamiento cuatro habilidades: Expresar sentimientos positivos, expresar sentimientos negativos, ^{comunicación} negociación y resistir a la persuasión. Se pensó en estas habilidades por considerarlas de uso frecuente en la vida cotidiana. Cada una de estas habilidades se define en base a sus componentes fonéticos convencionales y gesturales. Cada componente a su vez, fue definido operacionalmente (ver -- Anexo # 1).

(Cada una de las habilidades se entrenó por medio del Aprendizaje Estructurado (AE) (Goldstein, 1981). Dicho paquete de tratamiento se utiliza para entrenar habilidades sociales, las cuales son de esencial importancia, ya que proveen al individuo de herramientas suficientes para enfrentar situaciones conflictivas en la vida cotidiana, esto disminuye la ansiedad y mejora la calidad de las relaciones interpersonales.)

Para llevar a cabo este propósito, el Aprendizaje Estructurado se vale de cuatro técnicas que integran el paquete de tratamiento: Modelamiento, juego de papeles, retroalimentación y transferencia del entrenamiento.

a) Modelamiento.- Es una demostración por parte de los exponentes de cómo se puede realizar o llevar a cabo una habilidad en particular. Para clarificar los componentes que integran la habilidad, primero se representa incorrectamente,

posteriormente se representa positivamente (correctamente), enfatizándose así las ventajas e importancia de cada uno de los componentes que la integran.

- b) Juego de papeles.- Es una representación escenificada por parte de los participantes, la cual se procura que sea parte de una experiencia personal de alguno de ellos. Seguido a esto, la pareja se pone de acuerdo de quién fungirá como actor y quién como coactor (actor es la persona que ejerce la habilidad y es el sujeto evaluado, mientras que el coactor es la persona que sirve de interlocutor en la escena). Se cuida que la totalidad de los participantes ejerzan la habilidad cuando menos una vez, alternando el papel.
- c) Retroalimentación.- Posterior a la representación del juego de papeles, se pide al resto del grupo revisar sus tarjetas (donde están escritos los componentes que integran la habilidad en cuestión) e informar al actor si se cumplieron adecuadamente los componentes o si faltaron algunos. En caso necesario, se repite la escena con las correcciones sugeridas por sus compañeros y entrenadores, abarcado así la totalidad de los componentes satisfactoriamente.
- d) Transferencia del entrenamiento.- Consiste en pedir a los participantes que ejerzan la habilidad entrenada en su ambiente natural. Sugiriendo que no sólo esperen que la situación se presente espontáneamente para practicar la habilidad, sino que propicien su aparición en caso necesario.

El entrenamiento, propiamente dicho, consistió de manera general para las cuatro últimas sesiones (excluyendo la sesión inaugural) de la siguiente manera:

Cada sesión tuvo una duración de dos horas, en la que se veía una sola habilidad. Las sesiones se daban martes y viernes, de tal manera que los participantes tuvieran tiempo suficiente para realizar su tarea (se explicará mas adelante), es decir, que ejercitaran la habilidad.

Al inicio de cada sesión se abría una discusión sobre la importancia y ventajas de ejercer adecuadamente la habilidad - en cuestión. Posteriormente, los entrenadores hacían un modelo incorrecto y otro correctamente, a fin de que los participantes notaran claramente los componentes que se necesitan para ejercer adecuadamente la habilidad, seguido a esto, los entrenadores ponían en el pizarrón los componentes y explicaban la importancia de cada uno de ellos, sugiriendo a los participantes los anotaran en una tarjeta. A continuación, se dividía a los participantes en dos grupos, cada uno de los cuales estaba asesorado por un entrenador, quien instigaba y supervisaba el juego de papeles, procurando que todos participaran activamente, sobre ejercicios que ellos mismos proponían de sus experiencias que correspondieran con la habilidad.

Al resto del grupo se le pidió que observara atentamente el episodio y comentar al final de éste, si se emitieron correcciones.

tamente los componentes de la habilidad. En caso de que se hubiera omitido algún componente o se hubiera ejecutado deficientemente, se pedía a la pareja repetir la escena con las correcciones sugeridas por sus compañeros y entrenadores.

Finalmente, se reunía a todo el grupo para hacer comentarios generales. Seguido a esto, los entrenadores enfatizaban la importancia de practicar la habilidad en su medio ambiente natural (casa, escuela, trabajo, etc.), dándoseles una hoja de tarea (ver Anexo # 4), que se divide en dos partes, en la primera se planifica la habilidad (día, lugar, persona, etc.) y la segunda, se anotan los resultados obtenidos después de ejercitada la habilidad. Asimismo, se les dió la cédula de sugerencias (ver Anexo # 3).

Cabe aclarar que, de la segunda sesión en adelante, se revisaba la tarea antes de iniciar con la siguiente habilidad, - con el fin de aclarar dudas y en caso necesario, se pasaba al juego de papeles para reafirmar las correcciones.

Lo anterior fue la secuencia seguida para cada una de las sesiones que comprendieron el entrenamiento, siendo el orden - en que se presentaron las habilidades el siguiente:

1. Primera sesión: (inaugural)
2. Segunda sesión: Expresar sentimientos positivos
3. Tercera sesión: Expresar sentimientos negativos

4. Cuarta sesión: Negociación
5. Quinta sesión: Resistir a la persuasión

En el Anexo # 5 se amplía la información y secuencia de -
cada una de las sesiones por separado.

RESULTADOS



Con el fin de verificar si los grupos experimental y control son comparables, es decir, si pertenecen a la población, se aplicó la prueba estadística "U de Mann Withney" (Siegel, - 1970), a través del número promedio de componentes emitidos -- por cada sujeto en cada uno de los cuatro contextos (FM, FD, - NFM y NFD) en cada habilidad, utilizando los datos de la pre-- evaluación, tanto del grupo experimental como del grupo con-- trol.

IZT. 1000401

Los estadísticos de prueba están representadas en la Ta-- bla 1, a partir de los cuales se puede apreciar que los grupos empleados en la investigación resultaron ser comparables al -- inicio del estudio. Esta conclusión se expresa con un 95% de confianza.

TABLA 1

HABILIDAD	VALOR	A UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%
Exp. sent. pos.	33	No hay diferencias entre los grupos
Exp. sent. neg.	33	No hay diferencias entre los grupos
Negociación	24	No hay diferencias entre los grupos
Res. a la Pers.	24	No hay diferencias entre los grupos

Tabla 1. Comparaciones entre los datos de la pre-- evaluación del grupo experimental y los de la pre-- evaluación del grupo control.

Para el análisis de la influencia del contexto sobre la ejecución de las habilidades sociales, se consideró el número de componentes emitidos en cada habilidad y en cada uno de los cuatro contextos utilizando datos globales. Para este propósito se compararon las medidas de cada habilidad en la pre-evaluación, tanto del grupo experimental como las del grupo control.

El número de componentes emitidos por cada sujeto, en cada uno de los contextos, fue analizado a través de una prueba estadística denominada " χ^2 " (Chi cuadrada) (Levin, 1979). Sin embargo, como se verá más adelante, esta prueba no mostró influencias de los factores familiaridad y sexo, aunque estas influencias sí se observan en las representaciones gráficas de las ejecuciones.

La Tabla 2 resume las comparaciones entre grupos para las distintas habilidades. En el caso de la habilidad de expresar sentimientos positivos, se observa la falta de significación estadística al 0.05% en el grupo experimental, tanto en relación con la influencia del factor familiaridad como con la de sexo.

TABLA 2

	VALOR	GPO. EXP.	VALOR	GPO. CONT.
H1	3.79	No signif. al 0.05	1.93	No signifi. al 0.05
H2	0	No signif. al 0.05	2.59	No signifi. al 0.05
H3	1.99	No signif. al 0.05	.53	No signifi. al 0.05
H4	47	No signif. al 0.05	1.06	No signifi. al 0.05

TABLA 2.- Comparación del número total de componentes emitidos por los sujetos en los cuatro contextos, para cada habilidad, tanto del grupo experimental como del grupo control, utilizando una prueba χ^2 , con datos globales, donde H1 es Expresar sentimientos positivos, H2 es Expresar sentimientos negativos, H3 es Negociación y H4 es Resistir a la persuasión.

A pesar de que la prueba estadística nos informa acerca -- de la influencia del contexto, la Figura 1 sí ilustra respues-- tas diferenciales dependiendo del contexto, en ésta se muestran los puntajes globales y se puede observar que en general, los sujetos en contextos no familiares, tienden a desmejorar su ejecución cuando interactúan con sujetos del sexo contrario. Por otro lado, los sujetos en contextos familiares mejoraron (aun-- que reducidamente) su ejecución al interactuar con personas de diferente sexo.

FIGURA 1

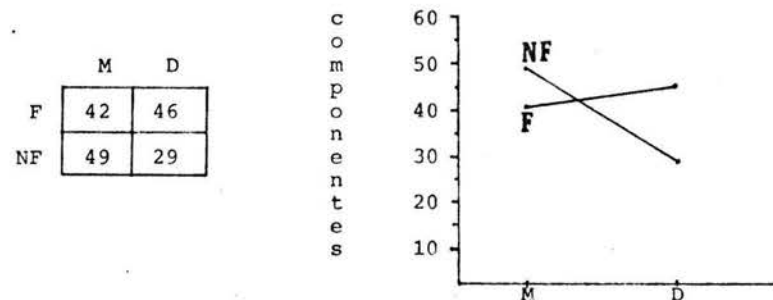


FIGURA 1.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Expresar sentimientos positivos, en contextos familiares y no familiares con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo experimental).

En cuanto a los resultados obtenidos en el grupo control - para la misma habilidad, se puede advertir que tampoco hubo diferencias significativas al 0.05 para la familiaridad y para el sexo, al usar la χ^2 .

Sin embargo, nótese en la Figura 2 que la ejecución de los sujetos en situaciones no familiares decae cuando se instiga la interacción con personas del sexo opuesto. Asimismo, resulta evidente la mejoría que experimenta la ejecución de la habilidad en contextos familiares cuando se interactúa con sujetos de sexo diferente. Estos resultados replican muy de cerca los obtenidos anteriormente, ilustrados en la Tabla 2 y Figura 1, respectivamente.

FIGURA 2

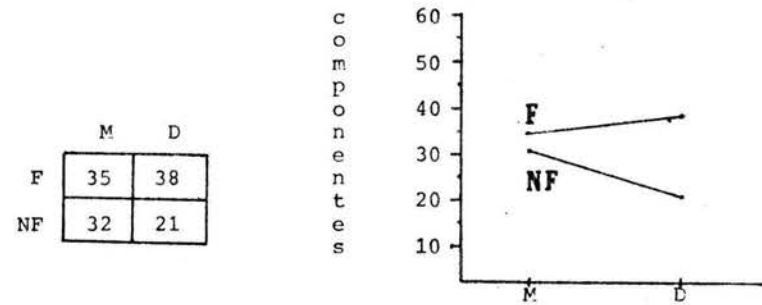


FIGURA 2.- Tendencias de los componentes emitidos en la habilidad de Expresar sentimientos positivos, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo control).

En cuanto a la habilidad de Expresar sentimientos negativos, los resultados del grupo experimental, analizados con x^2 , no arrojaron datos concluyentes a favor de la influencia de ninguno de los factores (ver Tabla 2). En cambio, al representar gráficamente los datos en la Figura 3, se puede observar que en ambientes familiares se deteriora ligeramente la ejecución de los sujetos cuando la interacción se lleva a cabo con personas de sexo contrario. Por otro lado, la ejecución de los sujetos en ambientes no familiares mejora, aunque reducidamente, cuando ocurre con personas del sexo opuesto.

FIGURA 3

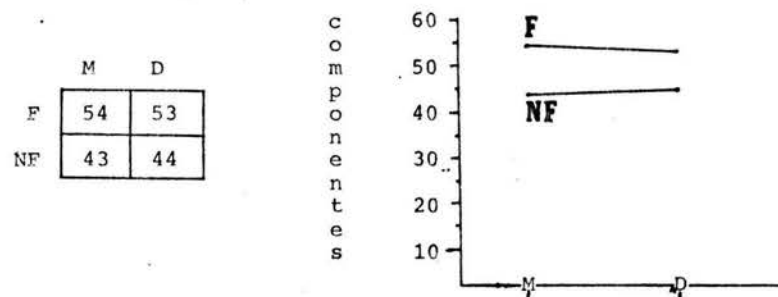


FIGURA 3.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Expresar sentimientos negativos, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo experimental).

Estos resultados fueron en términos generales, replicados por los datos arrojados en el grupo control.

En la Figura 4 se expresa gráficamente la tendencia general de las ejecuciones de los sujetos en los contextos familiar y no familiar con el mismo y diferente sexo. Adviértase que en términos generales, el comportamiento de los datos es similar en ambos grupos (experimental y control).

FIGURA 4

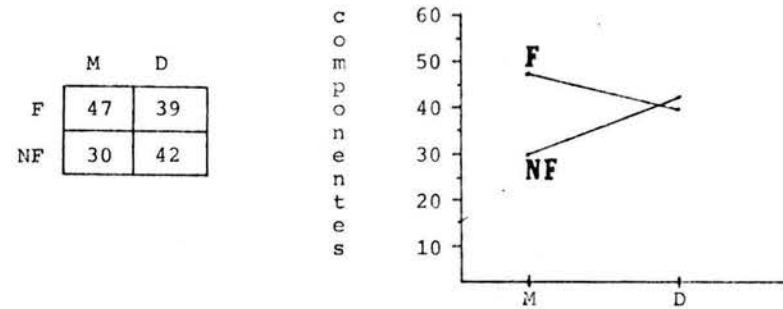


FIGURA 4.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Expresar sentimientos negativos, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo control).

Los datos obtenidos en el grupo experimental para la habilidad de Negociación están incluidos en la misma tabla. Donde se advierte que la familiaridad y el sexo resultaron no influir significativamente sobre la ejecución de los sujetos.

La Figura 5 permite acceder gráficamente a los datos, según éstos, tanto en contextos familiares como en no familiares, se deterioraron las ejecuciones cuando la interacción fue con el -- sexo opuesto. El deterioro es más acentuado cuando la interacción se lleva a cabo en ambientes no familiares, lo que aumenta la diferencia existente entre ambos contextos (familiar y no familiar) al pasar a interactuar con personas del mismo a diferente sexo.

FIGURA 5

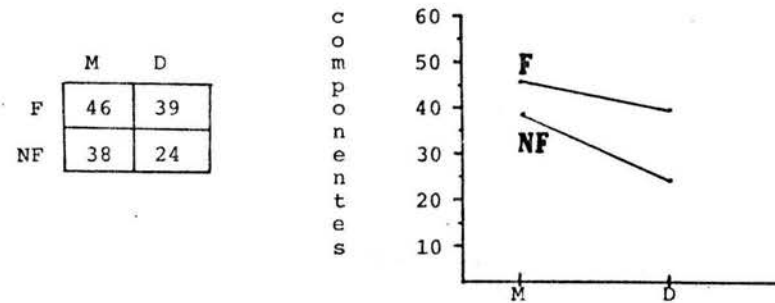


Figura 5.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Negociación, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo experimental).

Los resultados obtenidos en el grupo control para la misma habilidad replican los hallazgos en el grupo experimental, ya que también se puede notar la falta de significación estadística.

La Figura 6 muestra claramente la falta de diferencias entre familiaridad y no familiaridad con el mismo y diferente sexo. En ella se aprecia, a diferencia del grupo experimental, una modesta mejoría de la ejecución de los sujetos en contextos no familiares cuando interactúan con personas del sexo opuesto. La ejecución en ámbitos familiares no parece alterarse con el cambio de sexo.

FIGURA 6

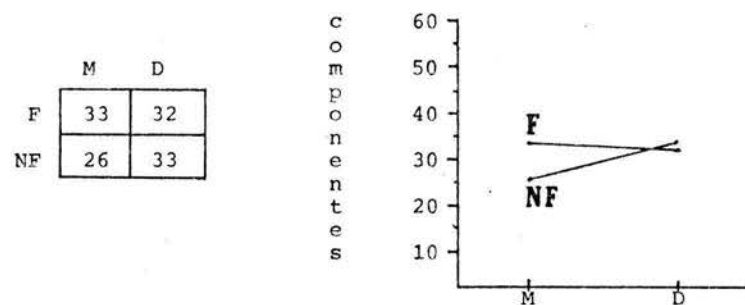


FIGURA 6.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Negociación, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo control).

La última habilidad considerada en este estudio, Resistir a la persuasión, en el grupo experimental tampoco tuvo diferencias significativas (0.05) empleando la prueba χ^2 , con datos globales.

La Figura 7 ilustra la tendencia de la ejecución para todos los sujetos, su ejecución en ambientes familiares es mejor que en ambientes no familiares y demuestra también mayor estabilidad cuando la interacción cambia de mismo sexo a diferente. En contextos no familiares, como ya se mencionó, la ejecución decrece más que en ambientes familiares.

FIGURA 7

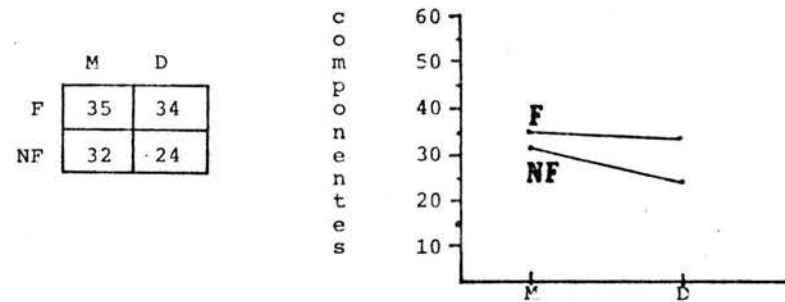


FIGURA 7.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Resistir a la persuasión, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo experimental).

Estos resultados se replican con mucha precisión en los - datos obtenidos con el grupo control, es decir, no existieron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 2).

La Figura 8 da una idea de la similitud de las tendencias con el grupo experimental.

FIGURA 8

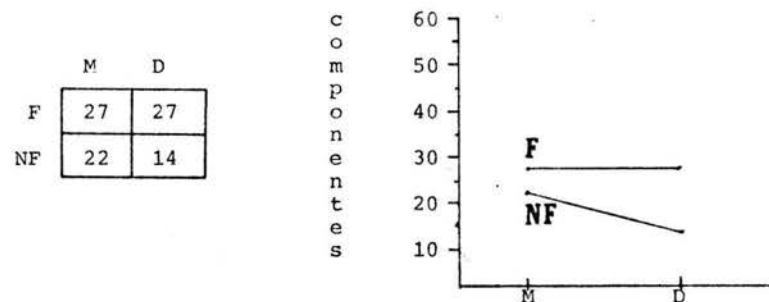
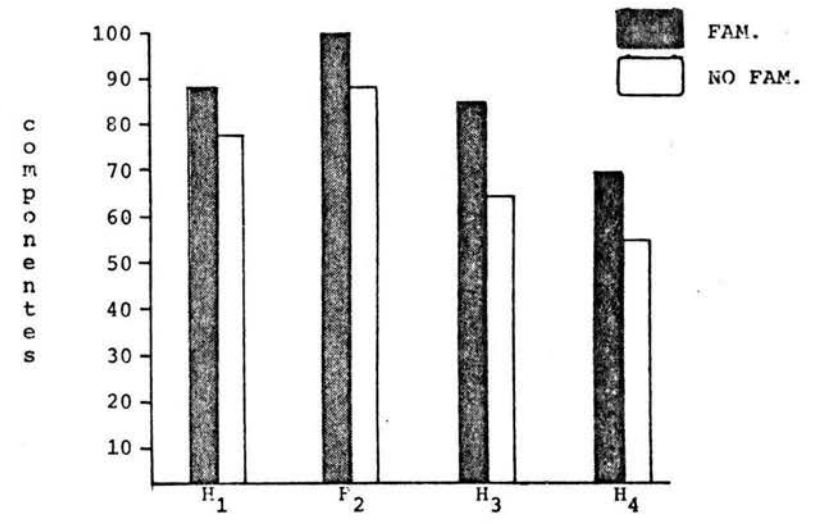


FIGURA 8.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Resistir a la persuasión, en contextos familiares y no familiares y no familiares con sujetos del mismo y diferente sexo (grupo control).

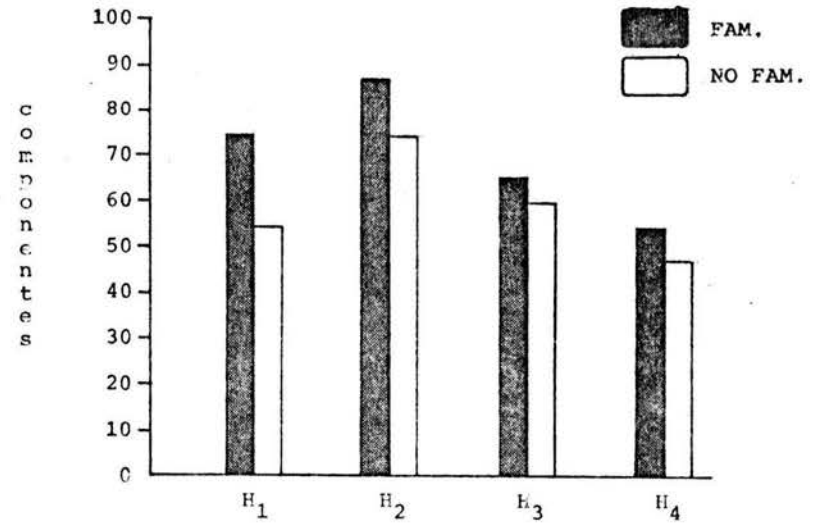
Con el fin de obtener más información sobre el comportamiento de los datos globales en cada uno de los grupos, se procedió a comparar el número total de componentes emitidos en cada una de las habilidades de ambos grupos en contextos familiares con los obtenidos en ambientes no familiares, e igualmente los obtenidos en interacciones con el mismo y diferente sexo. Los resultados indican que para ambos grupos, la ejecución en ambientes familiares, en general, demostró ser uniformemente mejor que la exhibida en contextos no familiares (ver Figura 9). La familiaridad constituye pues, de acuerdo con estos datos, un facilitador de la competencia social, lo desconocido, por el contrario, parece ser que tiende a inhibirla.

FIGURA 9
GRUPO EXPERIMENTAL



2423

GRUPO CONTROL



7
2
5

FIGURA 9.- Distribución del número de componentes emitidos por todos los sujetos en contextos familiares y no familiares (grupos experimental y control).

Con respecto a las comparaciones mismo-diferente sexo en ambos grupos, se siguió el mismo patrón, o sea, la ejecución con personas del mismo sexo; demostró ser uniformemente mejor que la exhibida con personas del sexo contrario, a excepción de la habilidad 2, del grupo experimental (expresar sentimientos negativos) y la misma habilidad para el control. Esta variación de la tendencia general, resulta particularmente interesante. Nótese que el sexo con el que se interactúa no inhibe la expresión del enojo en el grupo experimental y más aún, lo exacerba, tal como se evidencia en el grupo control (ver Figura 10). El mismo sexo pues, constituye, de acuerdo con estos datos, un facilitador de la competencia social, el sexo diferente por el contrario, parece ser que tiende a inhibirla.

FIGURA 10

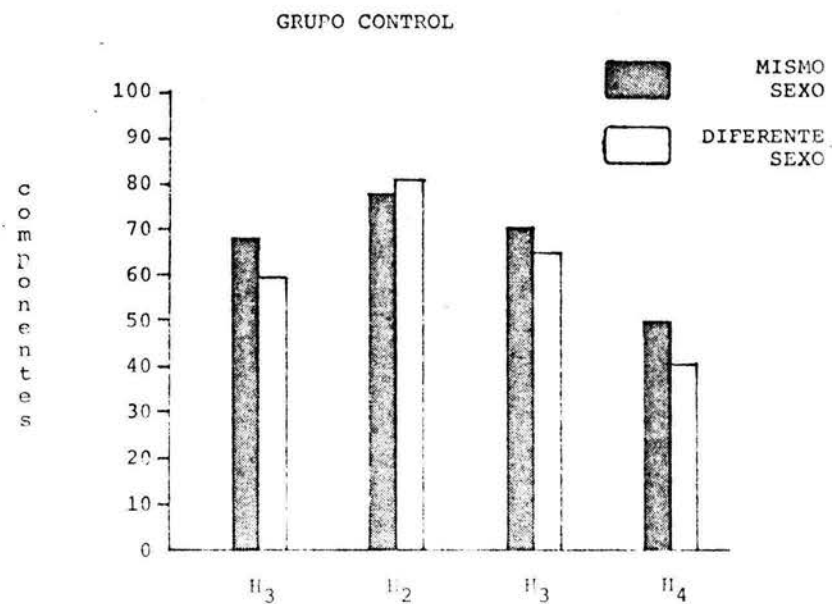
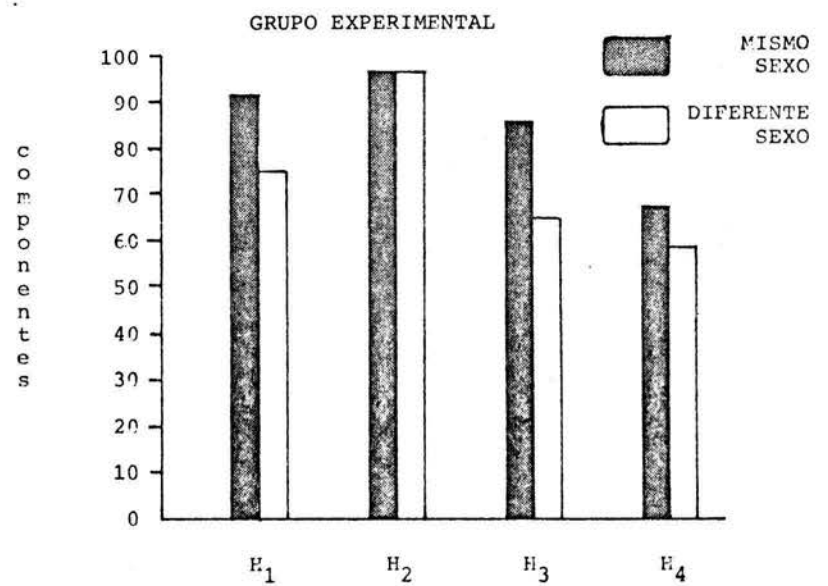


FIGURA 10.- Distribución del número de componentes emitidos por todos los sujetos en interacción con personas del mismo y diferente sexo (grupos experimental y control).

Dado que con el análisis estadístico de los datos globales no se encontraron diferencias significativas atribuibles al contexto, se procedió a analizar su influencia con datos individuales, es decir, considerando el número promedio de componentes emitidos en cada contexto por cada habilidad. Para este fin se aplicó una prueba de "Análisis de varianza en dos direcciones - por rangos" de Friedman (Levin, 1979), utilizando los datos de la pre-evaluación de ambos grupos.

Los resultados obtenidos muestran para el grupo experimental diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%, esto es, que todos los sujetos respondieron diferencialmente dependiendo del contexto en cada una de las cuatro habilidades. Estos resultados se replican con los datos obtenidos en el grupo control.

El tercer objetivo planteado en el presente reporte de investigación está relacionado con la prueba de la efectividad del procedimiento utilizado como vehículo instruccional (Aprendizaje Estructurado). Con este motivo, se planearon las siguientes comparaciones, siguiendo el diseño propuesto en el método.

a) Comparaciones intergrupos: (Exp.-Cont.)

- 01 vs 03 (Pre-evaluación vs Pre-evaluación)
- 02 vs 04 (Post-evaluación vs Re-evaluación)
- 01 vs 04 (Pre-evaluación vs Re-evaluación)
- 01 vs 05 (Pre-evaluación vs Post-evaluación)

b) Comparaciones intragrupo:

- 01 vs 02 (Pre-evaluación vs Post-evaluación)
- 03 vs 04 (Pre-evaluación vs Re-evaluación)
- 03 vs 05 (Pre-evaluación vs Post-evaluación)

La bondad del procedimiento dependería entonces de las siguientes hipótesis:

- 01 = 03
- 02 > 04
- 01 = 04
- 01 < 05
- 01 < 02
- 03 = 04
- 03 < 05

Todas estas comparaciones fueron realizadas para cada una de las habilidades con datos individuales promedio.

Comparaciones intergrupos: Estas comparaciones fueron llevadas a cabo mediante la prueba "U de Mann-Withney" (Siegel, -- 1970), para el tratamiento de los datos de poblaciones independientes.

La Tabla 1 (descrita anteriormente) resume las comparaciones de los datos arrojados durante la pre-evaluación, entre el grupo experimental y el grupo control (01-03), demostrando que los grupos fueron comparables al inicio del estudio.

En el segundo nivel de las comparaciones intergrupos, o sea, post-evaluación experimental contra re-evaluación control, se encontró que, a excepción de la habilidad 4 (Resistir a la persuasión), todas las comparaciones demostraron ser estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%, lo que indica que las diferencias son atribuibles al entrenamiento - - (ver Tabla 3).

TABLA 3

HABILIDAD	VALOR	A UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%
Exp. sent. pos.	16	Hay diferencias entre los grupos
Exp. sent. neg.	10	Hay diferencias entre los grupos
Negociación	17	Hay diferencias entre los grupos
Res. a la pers.	25	No hay diferencias entre los grupos

TABLA 3.- Comparaciones entre los datos de la post-evaluación del grupo experimental con la re-evaluación del grupo control.

En el tercer nivel de las comparaciones, pre-evaluación -- del grupo experimental con la re-evaluación del grupo control, para todas las habilidades, los datos fueron estadísticamente -- significativos, confirmando nuevamente la equivalencia entre am -- bos grupos (ver Tabla 4).

TABLA 4

HABILIDAD	VALOR	A UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%
Exp. sent. pos.	34	No hay diferencias entre los grupos
Exp. sent. neg.	35	No hay diferencias entre los grupos
Negociación	20	No hay diferencias entre los grupos
Res. a la pers.	35	No hay diferencias entre los grupos

TABLA 4.- Comparaciones entre los datos de pre-evaluación del grupo experimental con los datos de re-evaluación del grupo control.

Finalmente, las comparaciones pre-evaluación del grupo experimental contra la post-evaluación del grupo control, arrojaron para todas las habilidades diferencias altamente significativas, o sea, que hubo efecto del tratamiento, tal y como puede verse en la Tabla 5.

TABLA 5

HABILIDAD	VALOR	A UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%
Exp. sent. pos.	6	Hay diferencias entre los grupos
Exp. sent. neg.	11	Hay diferencias entre los grupos
Negociación	19	Hay diferencias entre los grupos
Res. a la pers.	0	Hay diferencias entre los grupos

TABLA 5.- Comparaciones entre los datos de pre-evaluación del grupo experimental con los datos de post-evaluación del grupo control.

Comparaciones intragrupo: Con el objeto de analizar los datos de un mismo grupo, se utilizó la prueba de signo-rango de Wilcoxon (Haber y Runyon, 1973).

La Tabla 6 resume los resultados a los que se llegó a través de la confrontación de la pre-evaluación del grupo experimental con la post-evaluación del mismo grupo, para cada una de las cuatro habilidades, adviértase que solamente en una habilidad (Expresar sentimientos positivos), no hubo diferencias significativas, en tanto que en las restantes sí hubo diferencias atribuibles al entrenamiento.

TABLA 6

HABILIDAD	VALOR	A UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%
Exp. sent. pos	7	No hay diferencias en el grupo
Exp. sent. neg.	0	Hay diferencias en el grupo
Negociación	1.5	Hay diferencias en el grupo
Res. a la pers.	0	Hay diferencias en el grupo

TABLA 6.- Comparaciones entre los datos de pre-evaluación del grupo experimental con los datos de post-evaluación del mismo grupo.

En la Tabla 7, se representa la comparación entre la pre-evaluación y re-evaluación del grupo control, encontrándose que los grupos son equivalentes en las diferentes evaluaciones, esto indica que no hubo un efecto de aprendizaje atribuible al paso del tiempo.

TABLA 7

HABILIDAD	VALOR	A UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%
Exp. sent. pos.	12	No hay diferencias en el grupo
Exp. sent. neg.	10	No hay diferencias en el grupo
Negociación	10	No hay diferencias en el grupo
Res. a la per.	6	No hay diferencias en el grupo

TABLA 7.- Comparaciones entre los datos de pre-evaluación y re-evaluación del grupo control.

Finalmente, la tabla 8 resume igualmente los resultados de las comparaciones de la pre-evaluación y la post-evaluación del grupo control. En ellas se advierten diferencias significativas atribuibles al entrenamiento, menos en la habilidad de expresar sentimientos negativos.

TABLA 8

HABILIDAD	VALOR	A UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%
Exp. sent. pos	0	Hay diferencias en el grupo
Exp. sent. neg.	2	No hay diferencias en el grupo
Negociación	0	Hay diferencias en el grupo
Res. a la pers.	0	Hay diferencias en el grupo

TABLA 8.- Comparaciones entre los datos de la pre-evaluación y la post-evaluación del grupo control.

CONCLUSIONES

A manera de conclusiones, mencionaremos que el efecto del contexto fue decisivo en las habilidades de Expresar Sentimientos Positivos, Expresar Sentimientos Negativos, Negociación y Resistir a la Persuasión, tanto en el grupo Experimental como en el grupo Control, ya que los sujetos emitieron un número menor de componentes en todas las situaciones no familiares de las cuatro habilidades mencionadas anteriormente. Esto nos lleva a pensar que las situaciones no familiares ejercieron un efecto inhibitorio en los componentes conductuales que integran las distintas habilidades. Datos similares, aunque ahora con la categoría del sexo, nos llevan a concluir que las interacciones que se realizaron con personas del mismo sexo, en tres habilidades, fueron mejores que las llevadas a cabo con sujetos del sexo opuesto. De esta manera, podemos notar que el sexo opuesto inhibe también la integración de los componentes, sin embargo, con la habilidad de Expresar Sentimientos Negativos, se notó que el sexo opuesto no merma la integración de los componentes de dicha habilidad. Cabe mencionar que en el grupo control, los sujetos tendieron a mejorar su ejecución con el sexo contrario.

Suponemos que los efectos mencionados anteriormente, pueden deberse a ciertas variables socioculturales que intervienen en una relación heterosexual, sustentándose de alguna manera en las normas sociales de nuestra sociedad.

De lo anterior se desprende, que una persona responde más hábilmente en una situación, si ésta involucra personas familiares del mismo sexo, lo contrario a esta acepción, es que una persona responde menos hábilmente en una situación si ésta se da ante personas del sexo opuesto, en un contexto no familiar. Estos resultados entran en conflicto con los propuestos por Eisler y cols. (1975), según los cuales, los ambientes o personas no familiares, provocan en general, respuestas más asertivas. Con respecto a la categoría de sexo, encontramos también que -- nuestros resultados difieren de los obtenidos por Eisler y cols. (1975), ya que éstos encontraron que el interactuar con personas de sexo diferente, provoca una mejor ejecución de las habilidades.

Sin embargo, con lo que respecta a la influencia que ejerce la familiaridad y el sexo en el contexto, los datos del presente reporte replican los hallazgos tanto de Eisler y cols. (1975), como de Twentyman y cols. (1982).

En cuanto a los resultados proporcionados por la prueba χ^2 (chi cuadrada), utilizando datos globales, se pudo apreciar que la familiaridad y el sexo no influyeron en la ejecución de las habilidades, es decir, no se encontraron diferencias significativas de responder diferencialmente al contexto.

Consideramos que esta falta de significación estadística pudo deberse a que el análisis global no fue lo suficientemente

sensible como para detectar las respuestas diferenciales dependientes del contexto, lo que probablemente se debió a un sesgo de datos.

En base a lo anterior, se aplicó un análisis con datos individuales (prueba Friedman), donde se pudo apreciar claramente -- que los sujetos sí contestaron a diferente manera, dependiendo -- del contexto y la habilidad.

De esta manera, se vislumbra que el contexto en que se ejerce la habilidad es determinante para el desarrollo de la competencia social.

En el análisis del entrenamiento de habilidades sociales, -- encontramos que el entrenamiento tuvo grandes efectos sobre la -- ejecución de las habilidades sociales, es decir, al comparar los resultados de la post-evaluación con los obtenidos en la pre-evaluación (donde hubo diferencias atribuibles al contexto), se observó un efecto de techo en la post-evaluación, lo cual demuestra, a primera instancia, que el paquete de tratamiento probó -- sus cualidades como procedimiento instruccional, siendo éste -- efectivo. Lo que cabría mencionar en este punto es que el entrenamiento da a los sujetos una técnica que les posibilita enfrentar situaciones conflictivas de una forma adecuada.

El riesgo que se corre en las evaluaciones posteriores al -- entrenamiento, es que los sujetos respondan de la forma entrenada, aun siendo ésta una respuesta que no se presentaría en su ambiente natural. Asimismo, las ventajas o desventajas de que el

entrenamiento homogeneice o uniforme la ejecución de los sujetos en su ejecución no puede ser fácilmente identificada, la evaluación de este fenómeno requeriría seguramente de un estudio longitudinal y varias medidas de seguimiento.

Con respecto a las comparaciones inter-grupo, en la segunda de éstas (post-evaluación experimental con re-evaluación control), se observó que los cambios en la habilidad de Resistir a la Persuasión, no fueron significativas, es decir, no hubo efecto del entrenamiento. Creemos que lo anterior pudo deberse a que en esta habilidad, se da más información (técnicas de contra control) que posiblemente requeriría de mayor tiempo para su entrenamiento. Por otra parte, puede observarse en las figuras 9 y 10 que en esta habilidad fue en la que menos componentes se presentaron, por lo tanto, se considera que es una habilidad -- compleja, por ser de enfrentamiento y defensa.

En cuanto a las comparaciones intra-grupo, de la primera y tercera de las mismas, encontramos que de la primera sólo en la habilidad de Expresar Sentimientos positivos no se presentaron diferencias atribuibles al entrenamiento, lo cual nos hace pensar que esta habilidad está controlada en gran medida, por las características específicas de la situación, más que por las habilidades entrenadas en el sujeto.

En la tercera comparación, únicamente en la habilidad de Expresar Sentimientos Negativos no mostró cambios significativos, esto nos lleva a reflexionar acerca de las características de

la habilidad, es decir, los sujetos al enojarse, generalmente lo expresan independientemente de quien se trate (sexo) o la familiaridad con el interlocutor, esto puede observarse en las figuras 9 y 10, donde puede verse claramente que en esta habilidad, no se produce contextualización.

Se podría concluir en general, después de haber analizado los datos obtenidos, que el de las habilidades sociales, es un fenómeno interactivo muy complejo, en cuanto a su determinación. En este reporte se constató la influencia de por lo menos dos factores contextuales, la familiaridad de la situación y el sexo de las personas, como algunos de los determinantes de la ejecución de las habilidades sociales. Se dice "algunos", porque es bien sabido por los investigadores, que existen infinidad de determinantes que con mayor o menor fuerza, pueden también ser decisivos para el comportamiento competente. A este respecto, en este reporte se considera la importancia que puede tener la edad, como variable influyente en la ejecución de las habilidades sociales.

Finalmente, podemos mencionar que tanto el Test Analógico de Simulación, como instrumento de evaluación; como el Aprendizaje Estructurado, como paquete de tratamiento, cumplieron sus objetivos propuestos de eficiencia, fácil aplicación, bajo costo en su implementación y flexibilidad para adaptarse a las situaciones requeridas.

Tomando en consideración los resultados de este estudio, - sugerimos que para posteriores investigaciones, se cuide con ma yor detalle, tanto en la evaluación como en el entrenamiento, - aquellos aspectos que tienden a hacer funcional una habilidad, tales como: gestos, forma de vestir, tono de voz, posturas, -- etc.

En lo referente al análisis estadístico, sugerimos emplear pruebas donde se manejen datos individuales, ya que estos muestran más claramente como responde un individuo al contexto.

SEGUNDO DISEÑO

METODO

Este segundo diseño se realizó a manera de extensión del primer diseño, con la finalidad de ampliar nuestro conocimiento sobre la contextualización. Para este diseño se introdujeron las variables familiaridad y edad, así como 4 habilidades, diferentes, dos de ellas al primer diseño.

Sujetos.- Participaron en el estudio 11 estudiantes universitarios de diferentes carreras de la ENEP ACATLAN, de entre 18 y 25 años de edad, de ambos sexos, 5 hombres y 6 mujeres. Provenientes de un status socioeconómico medio y medio alto. La muestra fue autoseleccionada por medio de propaganda para inscribirse a un curso de Relaciones Humanas, enfocado a las Habilidades Sociales, como parte del programa de cursos que imparte el Departamento de Desarrollo Personal y Profesional de la ENEP ACATLAN.

Aparatos.- Se utilizaron dos grabadoras portátiles, lápices, dos cronómetros y hojas de registro.

Espacio Físico.- Las evaluaciones se realizaron en dos cubículos de $4 \times 2 \text{ M}^2$, que incluían cada uno: un escritorio, sillas, ventilación e iluminación adecuadas. El entrenamiento se impartió en un salón de $7 \times 10 \text{ M}^2$, con 5 escritorios, 20 sillas, dos biombo separadores, un pizarrón, macetas ventilación e iluminación adecuadas.

Procedimiento.- Los sujetos fueron asignados a un grupo -- único (grupo experimental) y se les evaluó en una sola ocasión, posteriormente se les dio el entrenamiento, sin realizarse una posterior evaluación, dado que nuestro interés estaba centrado en verificar si había respuestas diferenciales, dependiendo del contexto y para esto, sólo se requerían los datos de la pre-evaluación.

Tanto la evaluación, en su formato, como el entrenamiento, fueron idénticos al diseño anterior (ver método del Diseño 1). Sólo los registros variaron con el cambio de contexto (ver Anexo 6).

El contexto fue definido en base a dos variables situacionales: Familiaridad y edad, cada uno con dos valores específicos (familiaridad-no familiaridad y pequeño-grande).

		FAMILIARIDAD	
		Fam.	No-Fam.
E D A D	Pequeño		
	Grande		

De esta matriz pueden derivarse cuatro contextos específicos, que servirán para la definición de la variable independiente.

- . Contextos familiares que involucran personas más pequeñas
- . Contextos familiares que involucran personas más grandes
- . Contextos no familiares que involucran personas más pequeñas
- . Contextos no familiares que involucran personas más grandes

Habilidades Sociales.- Se escogieron para el entrenamiento cuatro habilidades: Expresar sentimientos positivos, Expresar - sentimientos negativos, Iniciar y mantener una conversación y Ha-
 cer respetar sus derechos. Cada una de estas habilidades se de-
 finen en base a sus componentes fonéticos convencionales y compo-
 nentes gesturales, cada componente a su vez, fue definido opera-
 cionalmente (ver Anexo 1).

Expresar sentimientos positivos

Componentes fonéticos convencionales:

- . Discriminar el evento que justifica la expresión de afecto

Componentes gesturales:

- . Contacto visual
- . Volumen de voz
- . Proximidad física

Expresar sentimientos negativos

Componentes fonéticos convencionales:

- . Discriminar verbalmente el motivo del enojo
- . Autorrevelación asertiva
- . Contracontrol

Componentes gesturales:

- . Proximidad física
- . Volumen de voz
- . Contacto visual

Iniciar y mantener una conversación

Componentes fonéticos convencionales:

- . Pregunta abierta
- . Autorrevelación
- . Retroalimentación

Componentes gesturales:

- . Contacto visual
- . Proximidad física
- . Volumen de voz

Hacer respetar sus derechos

Componentes fonéticos convencionales:

- . Identificar los argumentos que ponen en riesgo tus derechos
- . Autorrevelación asertiva
- . Contracontrol

Componentes gesturales:

- . Contacto visual
- . Volumen de voz

RESULTADOS

El análisis de resultados se realizó mediante un análisis intragrupo del grupo experimental, para cada una de las habilidades, empleando una prueba de "Análisis de varianza en dos direcciones por rangos" de Friedman, utilizando datos individuales de la pre-evaluación. Los resultados de la prueba estadística mostraron que, a un nivel de confianza del 95% existieron diferencias altamente significativas. Esto es, que en cuanto a la ejecución de las habilidades, pasando por los cuatro contextos, los sujetos respondieron diferencialmente.

La influencia del contexto, sobre la ejecución de las habilidades de todos los sujetos, se expresa en gráficas presentadas a continuación.

La tendencia de los componentes emitidos en la primera habilidad, Expresar sentimientos positivos, se expresa en la Figura 11, en contextos familiares y no familiares, con sujetos pequeños (menor edad) y grandes (mayor edad). En ella puede notarse que la ejecución es ligeramente mejor cuando sucede en contextos no familiares que en contextos familiares, pero existe un decremento en ambas situaciones, cuando la interacción se realiza con personas con una edad diferente a la de los sujetos.

FIGURA 11

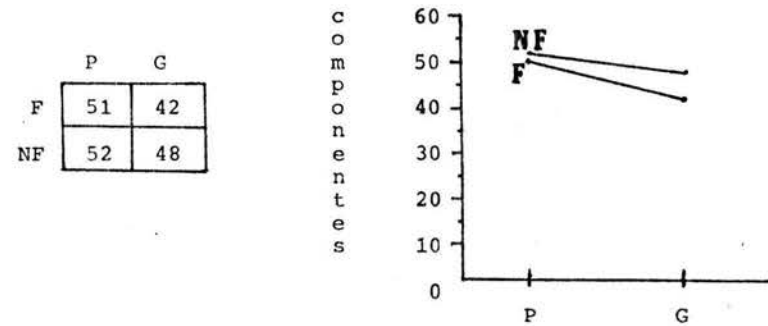


FIGURA 11.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Expresar sentimientos positivos, en contextos familiares y no familiares, con sujetos pequeños y grandes.

La Figura 12 nos permite observar gráficamente las tendencias de ejecución para todos los sujetos en la habilidad de Expresar sentimientos negativos, podemos apreciar que en contextos familiares, la ejecución decrece cuando la relación se da con personas de mayor edad, en cambio, en ambientes no familiares, mejora la ejecución con personas mayores.

FIGURA 12

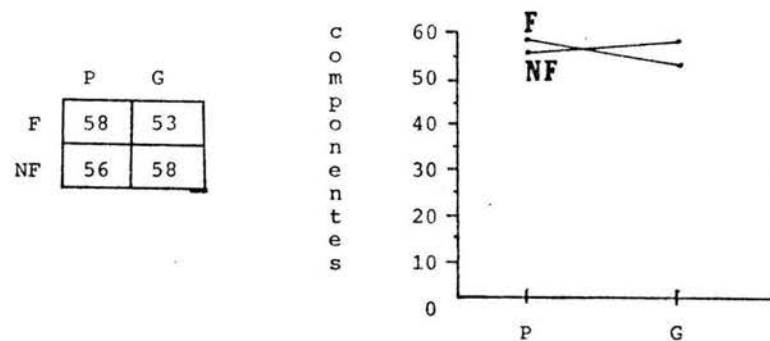


FIGURA 12.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Expresar sentimientos negativos, en contextos familiares y no familiares, con sujetos pequeños y grandes.

En la Figura 13 se expresan las tendencias de todos los sujetos en la habilidad de Iniciar y Mantener una conversación, notamos que en ámbitos familiares se da una mayor ejecución -- con personas de una edad superior a la de los sujetos, de la -- misma manera se observa que la edad no influye en la ejecución en ámbitos no familiares.

FIGURA 13

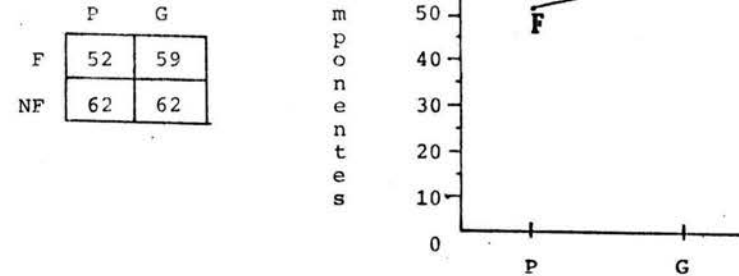


FIGURA 13.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Iniciar y Mantener una conversación, en contextos familiares y no familiares con sujetos pequeños y grandes.

Las tendencias de ejecución de los sujetos en la habilidad de Hacer respetar sus derechos, están representadas en la Figura 14, donde se observa que en contextos no familiares se da un decremento en la ejecución, con personas de edad mayor, esta -- tendencia se replica con ambientes familiares y con personas ma yores.

FIGURA 14

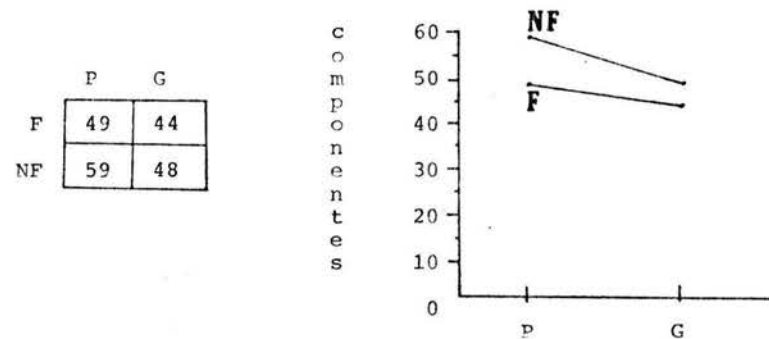


FIGURA 14.- Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de Hacer respetar sus derechos, en contextos familiares y no familiares con sujetos pequeños y grandes.

Con el objeto de obtener más información sobre el comportamiento de los datos globales, se procedió a comparar el número total de componentes emitidos en cada una de las habilidades en contextos familiares, con los obtenidos en ambientes no familiares, e igualmente, los obtenidos en interacciones con personas pequeñas y grandes.

Los resultados indican que la ejecución en ambientes no familiares, en general, demostró ser uniformemente mejor que la exhibida en contextos familiares (ver Figura 15). Parece ser que la falta de familiaridad con el interlocutor, de alguna manera afecta la eficiencia con la que se exhiban los componentes que integran cada habilidad y es, o da como resultado una mejor ejecución.

FIGURA 15

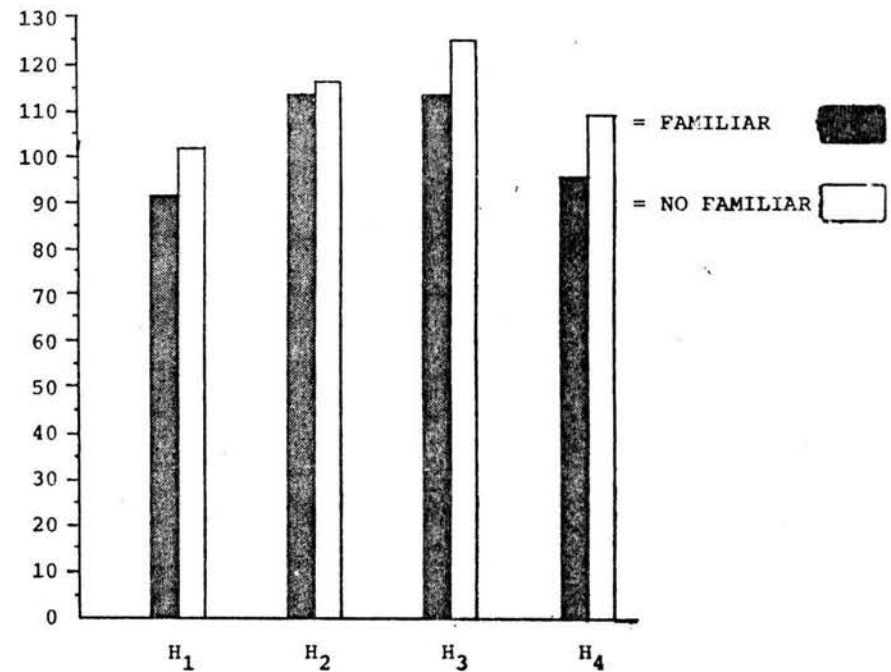


FIGURA 15.- Distribución del número de componentes emitidos por todos los sujetos en contextos familiares y no familiares.

Con respecto a las comparaciones con personas pequeñas y con personas grandes (ver Figura 16), observamos que las ejecuciones son mejores cuando se interactúa con personas de menor edad, a excepción de la habilidad de Iniciar y Mantener una conversación. Esta variación de la tendencia general pro

blemente se deba a que la situación exige un mayor control - por parte del sujeto, puesto que por cuestiones socioculturales, se recomienda tener un mejor trato con las personas adultas, es decir, se les debe considerar con cierto "respeto".

FIGURA 16

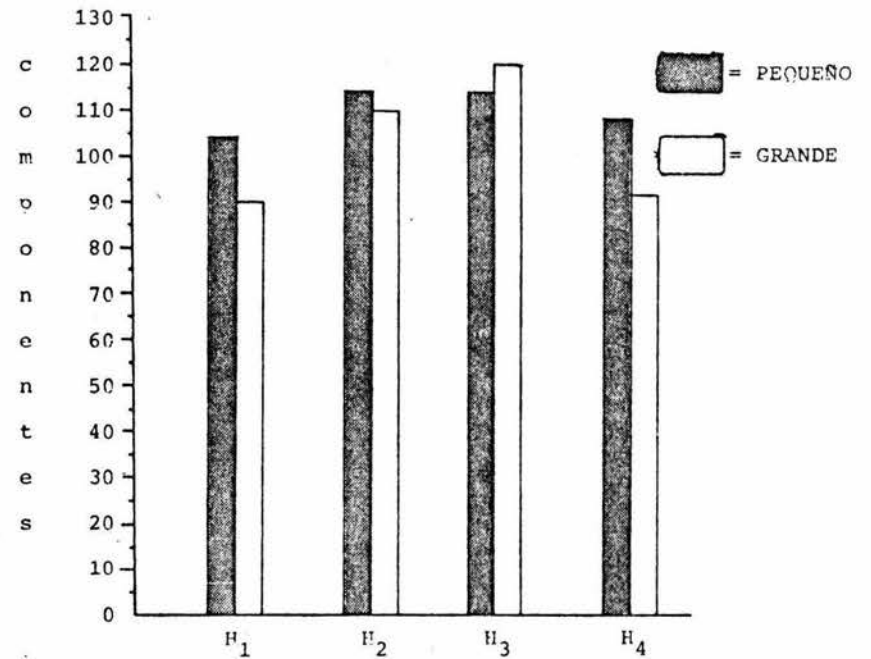


FIGURA 16.- Distribución del número de componentes emitidos por todos los sujetos en interacción con personas pequeñas (menor edad) y grandes (mayor edad).

CONCLUSIONES

A manera de conclusiones, mencionaremos que el efecto del contexto fue decisivo en las habilidades de Expresar Sentimientos Positivos, Expresar Sentimientos Negativos, Iniciar y Mantener una Conversación y Hacer Respetar sus Derechos, ya que los sujetos emitieron un número mayor de componentes en todas las situaciones no-familiares de las cuatro habilidades mencionadas anteriormente. Esto nos lleva a pensar que las situaciones familiares ejercieron un efecto inhibitorio, aunque ligero, en los componentes conductuales que integran las distintas habilidades. Con respecto a la categoría de la edad, podemos concluir que las interacciones que se realizaron con personas de menor edad en tres habilidades, fueron mejores que las llevadas a cabo con sujetos de mayor edad. De esta manera, podemos notar que la edad mayor inhibe también la integración de los componentes, sin embargo, en la habilidad de Iniciar y Mantener una Conversación, se notó que la edad no merma la interacción de los componentes.

Suponemos que los efectos mencionados anteriormente, pueden deberse a ciertas variables sociales y culturales que intervienen en la interacción, basándose de alguna manera, en las normas sociales de nuestro grupo social.

De lo anterior se desprende, que una persona responda más hábilmente en una situación, si ésta involucra personas no-familiares de menor edad, lo contrario a esta acepción, es que una persona responde menos hábilmente en una situación si ésta se da ante personas familiares de edad mayor.

Estos resultados se replican con los propuestos por Eisler y cols. (1975) con respecto a la categoría de la familiaridad.

Asimismo, se replican los hallazgos con respecto a la influencia del contexto, con los encontrados por Eisler y cols. (1975) y los de Twentyman y cols. (1982).

CONCLUSIONES GENERALES

Ha resultado evidente que el contexto de una situación interpersonal es determinante para la ejecución de las habilidades sociales, tanto en el caso del Primer Diseño, como para el Segundo, sin embargo, los resultados pueden prestarse a discusión, debido a que en el Primer Diseño, la familiaridad tuvo un mayor efecto, mientras que en el Segundo Diseño, fue la no-familiaridad la que tuvo una mayor influencia para la adecuada ejecución.

Consideramos pertinente aclarar, que el Segundo Diseño fue hecho con el fin de extender la información acerca de la influencia del contexto sobre las habilidades sociales, lo que sí se replica con los resultados del Primer Diseño, pero no por esto debe conservarse como un estudio idéntico al anterior, ya que varía en cuanto a las variables del contexto, como en las habilidades. Esto mismo provoca que existan diferentes componentes y consignas, lo que nos lleva a comprender de alguna manera, la diferencia que ejerció la familiaridad y no-familiaridad en la ejecución de las habilidades, ya que se evaluaba en situaciones completamente diferentes.

Asimismo, en términos generales, podemos concluir que tanto el Test Analógico de Simulación (TAS), como el Aprendizaje Estructurado (AE), resultaron ser efectivos en sus propósitos particulares.

BIBLIOGRAFIA

✓ Ballesteros, R. F. y Carroble, J. A.
Evaluación Conductual Metodología y Aplicaciones
Editorial Pirámide, Madrid 1981

Campbell, D. y Stanley G.
Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la
Investigación Social
Buenos Aires, Amorrortu, 1970



✓ Eisler, R. M. Hersen M., Miller, P.M. y Blanchard, E.B.
Situational Determinants of Assertive Behaviors
Journal Consulting and Clinical Psychology,
Págs. 43, 330-340; 1975

✓ Eisler, R.m., Miller, P.M. y Hersen, M.
Components of Assertive Behavior
Journal of Clinical Psychology
Págs. 29, 295-299; 1973

✓ Goldstein, A. P.
Structured Learning Therapy: Toward a Psychotherapy
of the Poor.
Academic Press
New York, 1973 IZT. 1000401

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. y Gershe, N.J.
Skills Training for Community Living.
Pergamon Press
New York, 1976

Goldstein, A. P.
Psychological Skills Training: The Structured Learning Technique.
Pergamon Press
New York 1981

Haber, A. y Runyon, R. P.
Estadística General, Fondo Educativo Interamericano
México 1973

✓ Hersen, M., Eisler, R.M. y Miller, P.M.
Effects of Practice, Instructions and Modeling on Components
of Assertive Behavior; Behavior, Research and Therapy
Vol. II, 1973

Levin, Jack
Fundamentos de Estadística en la Investigación Social
México Ed., Harla, 1979



McFall, R.M. y Lillesand, D.B.
Behavior Rehearsal with Modeling and Coaching in
Assertion Training,
Journal of Abnormal Psychology, Vol. 77,
No. 3, Págs. 313-323, 1971

Morgan, B. y Leung, P.
Effects of Assertion Training on Acceptance of
Disability by Physically Disabled University Students
Journal of Consulting Psychology
Vol. 27, No. 2, Págs. 209-212; 1980

*McFall, R.M.
A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills
Behavioral Assessment, 4, 1-33; 1982

*Roth E.
Competencia Social: El Cambio en el Comportamiento
Individual en la Comunidad
Editorial Trillas en prensa

Ruch, F. L. y Zimbardo, P. A.
Psicología y Vida
Editorial Trillas, México 1971

Smith, M. J.
Cuando Digo NO me siento Culpable
Ediciones Grijalbo, 1977

Siegel, S.
Estadística no Paramétrica
Editorial Trillas, México 1970

Twentyman, C. T., Greenwald, D. P., Greenwald, M. A., Kloss J.A.
y Koveleski, M. E., Y. Zibung-Hoffman, P.
An Assessment of Social Skills Deficits in Alcoholics
Behavioral Assessment, 4, Págs. 317-326; 1982

✓Trower, P.
Situational Analysis of the Components and Processes of
Behavior of Socially Skilled and Unskilled Patients
Journal of Consulting and Clinical Psychology
Págs. 48, 3, 327-339; 1980

Wolpe, J.
Psychotherapy by Reciprocal Inhibition. Stanford.
Stanford University Press, 1958

Yates, A. J.
Terapia del Comportamiento
Editorial Trillas,
México 1978

ANEXO # 1: DEFINICIONES OPERACIONALES

Definiciones operacionales de las habilidades evaluadas y entrenadas: Expresar sentimientos positivos, expresar sentimientos negativos, negociación y resistir a la persuasión. Cada una de estas habilidades se definen en base a sus componentes fonéticos convencionales y gesturales.

Expresar sentimientos positivos.- Se considera a la emisión fonética y gestural de una persona hacia otra u otras, que denota aprecio, afecto, admiración, reconocimiento, etc.

Componentes fonéticos convencionales:

- . Discriminar el evento que justifica la expresión de afecto
- . Autorrevelación asertiva

Componentes gesturales:

- . Contacto visual
- . Volumen de voz
- . Proximidad física
- . Contacto físico

Negociar.- Se considera a la emisión fonética y gestural de una persona hacia otra u otras, donde se intenta resolver un conflicto, proponiendo salir beneficiadas ambas partes.

Componentes fonéticos convencionales:

- . Discriminar el conflicto
- . Plantear el compromiso viable
- . Legar a un acuerdo

Componentes gesturales:

- . Contacto visual
- . Volumen de voz

Expresar sentimientos negativos.- Se considera a la emisión fonética y gestural de una persona hacia otra u otras, que enota enojo, desacuerdo, etc.

Componentes fonéticos convencionales:

- . Discriminar verbalmente el motivo del enojo.
- . Autorrevelación asertiva
- . Contra control

Componentes gesturales:

- . Proximidad física
- . Volumen de voz
- . Contacto visual

Pesistir a la persuasión.- Se considera a la emisión fonética y gestural de una persona hacia otra u otras, con el fin de defenderse de la manipulación que afecten sus intereses.

Componentes fonéticos convencionales:

- . Autorrevelación asertiva
- . Contra control

Componentes gesturales:

- . Contacto visual
- . Volumen de voz

Definiciones operacionales de los componentes que integran las
habilidades

Componentes fonéticos convencionales:

Autorrevelación asertiva: Emisión verbal que expresa sentimientos, deseos, pensamientos y experiencias propias, iniciada con los pronombres: yo, me, a mí, etc. (Smith, 1977).

Compromiso viable: Proposición verbal manifiesta en forma de un acuerdo en el que el comportamiento de uno de los negociantes queda supeditado condicionalmente al comportamiento del otro. Constituye una alternativa a los puntos de vista en conflicto que beneficia a ambos y reduzca al mínimo su costo (Smith, 1977).

Contracontrol: Emisión verbal que se practica en respuesta a la conducta manipulativa o mal intencionada del interlocutor, son verbalizaciones que denotan persistencia, inconformidad, autoafirmación y claridad de ideas, deseos y sentimientos (Smith, 1977).

Discriminar el evento que justifica la expresión de afecto: Describir fonéticamente o discriminar cubiertamente (tomando en cuenta que las emisiones correspondan a la situación que prevalece y sean congruentes, tanto espacial como temporalmente) una situación en donde una persona es merecedora de un elogio, reconocimiento o comentario favorable.

Discriminar verbalmente el motivo del enojo: Describir los componentes que suscitan el malestar, manifestándolo al interlocu--tor, sin utilizar palabras obscenas o insultantes, comenzando - con los pronombres yo, me a mí, etc.

Identificación del conflicto: Aunque la naturaleza de esta componente es básicamente verbal, suele emitirse generalmente en - términos encubiertos, lo que dificulta su evaluación y entrena--miento adecuados. No obstante, por la importancia que reviste como facilitador o como inhibidor de los componentes subsecuen--tes, resulta particularmente útil insistir en su clasificación. Por esta razón, el componente deberá definirse como la verbalizi--zación expresa y resumida de las cuestiones en conflicto que -- justifican la negociación.

Identificar los argumentos que ponen en riesgo tus derechos: Discriminar la situación o las verbalizaciones que persigan - - atentar contra nuestro bienestar inmediato; pueden darse en forma de manipulaciones, amenazas, chantajes, etc.

Llegar a un acuerdo: Este componente se define a través de la emisión verbal que resume los términos del compromiso negociado, planteando objetivamente los derechos y obligaciones de ambas - partes, quedando beneficiadas y/o conformes.

Pregunta abierta: Cualquier interrogación hecha que inicie con las palabras: Qué?, Cómo? Dónde? Cuándo?, etc.

Retroalimentación: Emisión de verbalizaciones del escucha, temáticamente relacionadas con el contenido verbal del hablante y que denoten desaprobación o aprobación; no debe constituir una interrupción al hablante, consiste en emisiones de topografía - reconocible, por ejemplo: mmm, no, si, claro, sonrisas aprobatorias, ajá, etc.

Componentes gesturales:

Contacto físico: Establecer un contacto con el interlocutor, - que incluye: Palmadas en la espalda, saludo, abrazos, besos, - etc.; que sea congruente tanto con la situación espacial, como temporal (cabe aclarar que este componente no se evaluó pero sí se entrenó, ver procedimiento).

Contacto visual: Tiempo total de orientación visual hacia el - interlocutor, cuyo porcentaje no debe ser menor al 40% de la duración total del episodio de interacción.

Proximidad física: Distancia interpersonal no mayor ni menor a un paso. Dicha distancia deberá mantenerse al 80% del tiempo - total del episodio.

Volumen de voz: Emisión verbal claramente audible a una distancia de dos metros (distancia a la que usualmente están situados los observadores).

ANEXO # 3

CEDULA DE SUGERENCIAS

NOMBRE GRUPO

REUNION No. FECHA

¿Cómo te pareció la reunión? Marca con una X

Mala Mediocre Buena..... Muy Buena

Excelente

¿Cuáles fueron las fallas?

¿Cuáles fueron los aciertos?

¿Qué mejoras podrías sugerir?

HOJA 1
PLANIFICACION DE LA TAREA

HOJA 2
INFORME DE LA TAREA REALIZADA

Nombre
Fecha

Nombre
Fecha

HABILIDAD

HABILIDAD

I. Escribe los pasos de la habilidad

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)

II. ¿Qué pasos usarás? (Marca con una X)

- a. () b. () c. () d. () e. () f. ()

III. ¿Cuándo lo utilizarás?

Día Hora

IV. ¿Con quién la utilizarás?

.
.
.

I. ¿Qué pasos utilizaste? (Marca con una X)

- a. () b. () c. () d. () e. () f. ()

II. ¿Cuándo la utilizaste?

Día Hora

III. Con quién lo hiciste?

Día Hora

IV. Describe la situación en el momento de la tarea..

.
.

V. Te resultó difícil la habilidad? SI ... NO ...

¿Por qué?
.

VI. ¿Cómo te calificarías?

- 1. () Malo
- 2. () Regular
- 3. () Bueno
- 4. () Excelente

(No escriba debajo de esta línea)

¿Llenó la Hoja 1? ¿Llenó la Hoja 2? ... ¿Cuántas?...
¿Cuánto se calificó?... ¿Se acepta el puntaje?
¿Entregó el día indicado? REVISADO POR
.....

SESION INAUGURAL

1. Se entregan gafetes para que pongan sus nombres y se los coloquen en el lado derecho del pecho.
2. Presentación por parte de los instructores diciendo nombre, profesión y dando la indicación de hablar de tú, recalcando que es importante crear un ambiente agradable de camaradería y conocimiento de cada uno, porque éste es un curso práctico y su éxito depende de que se participe activamente, para que logren adquirir óptimamente las habilidades.
3. Ejercicios para romper el hielo en el grupo:
 - a) Se hace un círculo con todo el grupo y cada persona dice su nombre y una cosa que le guste y otra que le disguste (en general), además de mencionar alguna actividad que -- les guste practicar fuera del colegio.
 - b) En el mismo círculo, pero en lugares diferentes, se hace la presentación en cadena de las personas, repitiendo la persona que acabe de presentarse, el nombre de la o las - personas anteriores.
 - c) Posteriormente, se ponen en parejas para platicar de lo - que deseen, con el único fin de conocerse. Después se -- presentan como si fueran la otra persona, por ejemplo: - Yo me llamo.... hablando de su compañero.

4. Los entrenadores explican que el propósito del grupo es enseñar habilidades útiles para relacionarse con la gente, expresar los sentimientos, encarar el enojo, manejar las situaciones de stress, etc. y poder sentirse más a gusto en diferentes situaciones.
5. Motivar a los participantes a que mencionen la importancia de desarrollar habilidades que nos eviten los malestares propios de una mala ejecución.
6. Los entrenadores describen los procedimientos específicos para el aprendizaje de las habilidades, indicando que el método es el mismo que empleamos para aprender cualquier cosa -- nueva. Ejemplos:
 - a) ¿Cuáles son los pasos para aprender a manejar?
 - b) ¿Cuáles son los pasos para entrar a la escuela?
 - c) ¿Cuáles son los pasos para iniciar y mantener una conversación?

Para facilitar en este ejercicio la especificación de pasos, se hace un modelamiento para que los participantes lo observen y de ahí, deduzcan los pasos a seguir. Lo anterior permite explicar claramente los pasos que se deben seguir para desarrollar las habilidades que incluye el entrenamiento en el transcurso del curso. Las técnicas que compone el paquete de tratamiento son:

- a) Modelado
- b) Juego de papeles
- c) Retroalimentación
- d) Transferencia
(Ver método)

7. Los entrenadores ofrecen seguridad a los participantes para que se deshiniban al expresarse con el grupo. Los entrenadores leerán algunos derechos que tenemos, discutiendo cada uno de ellos (Smith, 1977), ejemplos de éstos son:

- a) Tenemos derecho a juzgar nuestro propio comportamiento, - nuestros pensamientos y nuestras emociones y a tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias.
- b) Tenemos derecho a no dar razones o excusas para justificar nuestro comportamiento (dando pie a las manipulaciones).
- c) Tenemos derecho a juzgar si nos incumbe la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas.
- d) Tenemos derecho a cambiar de parecer.
- e) Tenemos derecho a cometer errores... y a ser responsables de ellos.
- f) Tenemos derecho a decir: "NO LO SE".

- g) Tenemos derecho a ser independientes de la buena voluntad de los demás, antes de enfrentarnos a ellos.
- h) Tenemos derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica.
- i) Tenemos derecho a decir: "No me importa"

8. Reglas del entrenamiento:

- a) Asistencia continua
- b) Ser puntual
- c) Entregar la tarea
- d) No criticar a los compañeros negativamente

9. Explicar lo importante que es llenar la ficha de sugerencia para que también los entrenadores corrijan sus errores (ver Anexo 3).

PRIMERA SESION

HABILIDAD: EXPRESAR SENTIMIENTOS POSITIVOS

1. Material de apoyo: Tarjetas, plumas, sillas, un pizarrón, gises, borrador, biombo separador.
2. Pasos: Se pregunta a los participantes:
 - a) ¿Qué es expresar afecto?
 - b) ¿Cuál es su importancia?
 - c) ¿Qué pasos son los que integran la habilidad?
3. Poner los componentes de la habilidad en el pizarrón: Explicar su importancia y pedir a los participantes que los anoten en una tarjeta, para que en los ejercicios de retroalimentación las ocupen para hacer una mejor observación e indicar si se cumplen, en el momento requerido.
4. Ejercicio modelado por los entrenadores: Primeramente se modela un ejercicio incorrectamente, posteriormente, el mismo ejercicio correctamente, con el fin de que los participantes noten la importancia de cada uno de los componentes antes mencionados. Ejemplo:

Consigna:

Imagina que estás en tu casa y llega tu prima que quieres mucho y además, hace mucho que no la ves. ¿Qué harías y dirías para expresarle tu afecto y alegría?

5. División de los participantes, instrucción de trabajo y recordatorio de los pasos a seguir: Modelameinto, juego de papeles, retroalimentación y transferencia.
6. Pasan por parejas los participantes y realizan un ejercicio escogido por ellos mismos, donde uno funge como actor y otro como coactor.

A las personas que estén sentadas se les dará la instrucción de observar y dar la retroalimentación, según los componentes de sus tarjetas.
7. Dar la hoja de tarea, e insitir en la importancia de ésta; - ahí mismo se llena la hoja de tarea.
8. Llenar la Cédula de Sugerencias (ver Anexo 3).

COMPONENTES: EXPRESAR SENTIMIENTOS POSITIVOS

COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES:

1. DISCRIMINAR EL EVENTO QUE JUSTIFICA LA EXPRESION DE AFECTO
2. AUTORREVELACION ASERTIVA

COMPONENTES GESTURALES:

3. CONTACTO VISUAL
4. VOLUMEN DE VOZ
5. PROXIMIDAD FISICA
6. CONTACTO FISICO

SEGUNDA SESION

HABILIDAD: EXPRESAR SENTIMIENTOS NEGATIVOS

1. Material de apoyo: El mismo de la sesión anterior.
2. Revisar la tarea: Aclarar dudas de la habilidad anterior y hacer de nuevo el ejercicio en caso necesario.
3. Pasos:
 - a) ¿Qué es expresar enojo?
 - b) ¿Cómo expresas tú el enojo?
 - c) ¿Cuál es su importancia?
 - d) ¿Cuáles serían los pasos que componen la habilidad?

Se ejemplifica una situación para abstraer los componentes; primero de una manera negativa, haciendo resaltar el chantaje, el manipuleo y la amenaza. El mismo ejercicio se ejemplificará positivamente, haciendo resaltar sus ventajas de hacer una buena autorrevelación de lo que no es agradable o no estamos de acuerdo.

Consigna:

Imagínate que le pediste a tu amiga tu libro desde hace una semana, porque tú tenías exámen y era el único libro que te servía para prepararlo. Esta persona quedó muy formalmente de llevártelo a tu casa, pero pasó el tiempo y tuviste que -

4. Poner los componentes de la habilidad en el pizarrón: Explicar su importancia y pedir a los participantes que los anotén en una tarjeta, para que en los ejercicios de retroalimentación las ocupen para realizar una mejor observación.
5. Ejercicio modelado por los entrenadores: Primeramente se modela un ejercicio incorrectamente, posteriormente, el mismo ejercicio correctamente. Con el fin de que los participantes noten la importancia de cada uno de los componentes de la habilidad.

Consigna:

Imagina que eres una persona muy ordenada y acabas de terminar de recoger la sala. En eso llega tu hermano y avienta los zapatos, el suéter y portafolios en la sala. ¿Qué harías y dirías para expresarle tu enojo y desaprobación?

6. División de los participantes, instrucción de trabajo y recordar los pasos a seguir.
7. Pasan por parejas los participantes y realizan un ejercicio escogido por ellos mismos, donde uno funge como actor y otro como coactor.

A las personas que estén sentadas se les da la instrucción de observar y dar la retroalimentación, según los componentes de sus tarjetas.

8. Hacer la tarea, llenando ahí mismo la Hoja 1, e insistir en la importancia de ésta.

9. Llenar la Cédula de Sugerencias.

COMPONENTES DE EXPRESAR SENTIMIENTOS NEGATIVOS

COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES:

1. DISCRIMINAR VERBALMENTE EL MOTIVO DEL ENOJO
(Describir los componentes que suscitan el enojo)
2. AUTORREVELACION ASERTIVA
(Exponer el argumento verbalmente, empezando con yo, pienso, yo creo, yo opino, me parece, etc.).
3. CONTRACONTROL
(En caso de réplica por parte de la persona, se utiliza una técnica, por ejemplo, disco rayado).

COMPONENTES GESTURALES:

4. PROXIMIDAD FISICA
5. VOLUMEN DE VOZ
6. CONTACTO VISUAL

TERCERA SESION

HABILIDAD: NEGOCIACION

1. Material de apoyo: El mismo de la primera sesión.
2. Revisar tarea: Idéntico a la sesión anterior.
3. Justificación: Se ha comprobado sin excepción, que cuando - una persona llega a negociar alguna cosa (una compra, una si tuación o un deseo simplemente), la persona se justifica an te lo que desea. Y recordando dos derechos que tenemos, po dremos evitarlo:
 - Tenemos derecho a cambiar de parecer.
 - Tenemos derecho a no dar razones o excusar para justificar nuestro comportamiento (dando así pie a las manipulaciones).
4. Explicar las técnicas de contracontrol:

DISCO RAYADO.- Técnica que, mediante la repetición serena - de las palabras que expresan nuestros deseos, una y otra vez, enseña la virtud de la persistencia, sin tener que ensayar - argumentos o sentimientos de ira de antemano, con el objeto de irritarse progresivamente con miras al enfrentamiento con los demás.

Esta técnica nos permite sentirnos a nuestras anchas e igno- rar las trampas verbales manipulativas, los cebos dialécticos

la lógica irrelevante, sin apartarnos del punto en que deseamos insistir (Smith, 1977).

BANCO DE NIEBLA.- Técnica que enseña a aceptar las críticas manipulativas, reconociendo serenamente ante nuestro críticos, la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen, sin que por ello abdicuemos de nuestro derecho a ser -- nuestros únicos jueces.

Esta técnica nos permite recibir las críticas sin sentirnos violentos, ni adoptar actitudes ansiosas o defensivas y sin ceder un ápice frente a los que emplean críticas manipulativas (Smith, 1977).

INTERROGACION NEGATIVA.- Técnica que nos enseña a suscitar las críticas sinceras por parte de los demás, con el fin de sacar provecho de la información (si son útiles), o de agotarlas (si son manipulativas), inclinando al mismo tiempo a nuestros críticos a mostrarse más asertivos y a no hacer un uso tan intensivo de los trucos manipulativos.

Esta técnica nos permite provocar con serenidad, las críticas contra nosotros mismos, en el seno de las relaciones íntimas, induciendo al mismo tiempo, a la otra persona a expresar honradamente sus sentimientos negativos y consiguiendo -- así, mejorar la comunicación (Smith, 1977).

COMPROMISO VIABLE.- Cuando empleamos las técnicas asertivas verbales, es muy práctico, siempre que comprendamos que no está en juego el respeto que nos debemos a nosotros mismos, ofrecer a la otra parte un compromiso viable.

Siempre podemos regatear cuando se trata de nuestros objetivos materiales, a menos que el compromiso afecte a nuestros sentimientos personales de dignidad propia. Cuando el objetivo final entraña algo que afecta a nuestra dignidad, sin embargo, no caben compromisos de ninguna clase (Smith, 1977).

5. Pasos:

- a) ¿Qué es negociar?
- b) ¿Cómo llegas tú a algún acuerdo?
- c) ¿Cuál es su importancia?
- d) ¿Cuáles serían los pasos que componen la habilidad?
- e) Se ejemplificará un ejercicio, resaltando los componentes de la habilidad.

6. Poner los componentes de la habilidad en el pizarrón, explicando su importancia y pidiendo a los participantes que los anoten en una tarjeta, para que en los ejercicios de retroalimentación, las ocupen para realizar una mejor observación.

7. Ejercicios:

Un amigo me pide prestado un disco por 15 días, pero yo no se lo quiero prestar por temor a que lo estropee, ya que va

a un lugar donde hace mucho calor. ¿Qué harías y dirías para llegar a un acuerdo?

8. División de los participantes, instrucción de trabajo, recordando los pasos a seguir: Modelado, juego de papeles, retroalimentación y transferencia.

9. Pasan los participantes por parejas y realizan un ejercicio escogido por ellos mismos, donde uno funge como actor y otro como coactor.

A las personas que están sentadas se les da la instrucción de observar y dar la retroalimentación, según los componentes de sus tarjetas.

10. Dejar la tarea, llenando ahí mismo la Hoja 1, e insistir en la importancia de ésta.

11. Llenar la Cédula de Sugerencias.

COMPONENTES DE LA NEGOCIACION

COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES:

1. IDENTIFICAR EL CONFLICTO EN VOZ ALTA
2. COMPROMISO VIABLE
(Planteamiento del problema)
3. LLEGAR A UN ACUERDO

COMPONENTES GESTURALES:

4. CONTACTO VISUAL
5. TONO DE VOZ

CUARTA SESION

HABILIDAD: RESISTIR A LA PERSUASION

1. Material de apoyo: El mismo de la sesión anterior.
2. Revisar la tarea: Aclarar dudas de la habilidad anterior y hacer de nuevo el ejercicio en caso necesario.
3. Enfasis en las técnicas antes ensayadas: Disco rayado, banco de niebla, interrogación negativa, compromiso viable. Aclarar dudas y hacer ejercicios en caso necesario.
4. Pasos:
 - a) ¿Qué es resistir a la persuasión?
 - b) ¿Cómo manejas tú la persuasión de otra persona?
 - c) ¿Por qué es importante?
 - d) ¿Qué técnicas son las más apropiadas para resistir a la persuasión?
 - e) ¿Qué tenemos que evitar para no tener sentimientos de culpa?
 - f) ¿Cuáles serían los pasos que componen la habilidad?
5. Se ejemplificará una situación para abstraer los componentes: Primero se modelará incorrectamente y posteriormente, se modelara correctamente, haciendo resaltar que las explicaciones y excusas guían a la otra persona al manipuleo para lograr su objetivo.

Consigna:

Imagina que fuiste a comprar unos zapatos negros y al llegar a tu casa decidiste que preferías los cafés. ¿Qué harías y qué dirías para cambiarlos?

6. Recordar dos derechos:

- Tenemos derecho a cambiar de parecer
- Tenemos derecho a no dar razones o excusas para justificar nuestro comportamiento (dando pie a las manipulaciones).

7. Poner los componentes de la habilidad en el pizarrón: Explicar su importancia y pedir a los participantes que los anotén en una tarjeta para que en los ejercicios de retroalimentación y tarea las ocupen para realizar una mejor observación.

8. División de los participantes; recordándoles los pasos a seguir en el ejercicio: Modelado, juego de papeles, retroalimentación y transferencia.

9. Pasan los participantes por parejas y realizan un ejercicio escogido por ellos mismos, donde uno funge como actor y otro como coactor.

A. las personas que están sentadas se les dará la instrucción de observar y dar la retroalimentación, según los componentes que anotaron en sus tarjetas.

10. Dejar la tarea, llenando ahí mismo la hoja que corresponde a la planeación e insistir en la importancia de llevarla a cabo.
11. Llenar Cédula de Sugerencias.

COMPONENTES A RESISTIR A LA PERSUASION

COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES:

1. AUTORREVELACION ASERTIVA
2. CONTRACONTROL

COMPONENTES GESTURALES:

3. CONTACTO VISUAL
4. TONO DE VOZ

