

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
PLANTEL IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ASERTIVO
EN EL ÁREA EDUCATIVA

001
31921
A3
1983-1

T E S I S

QUE, PARA SUSTENTAR EXAMEN PROFESIONAL

MARÍA DE LOURDES ARRIAGA CUEVAS

PRESENTAN :

ANDREA PATRICIA GILES ALCÁNTAR

TLANEPANTLA, MÉXICO, OCTUBRE DE 1983

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

AGRADECIMIENTOS

A LA PROFESORA

Aida Brener Faitelson,
por su asesoramiento.

A LAS PROFESORAS

Silvia León Nava y
Guadalupe Mares C.
por su orientación.

A LA SEÑORA

Dinerah García Ramos
por su ayuda en el
desarrollo del pre-
sente trabajo.

Al Sr. Luis Fernando Rodríguez Díaz,
Al Sr. Agustín Arriaga de la Rosa,
Al Sr. Gerardo Sandoval García,
A la Sra. Elvira Alcántar de Giles y
A la Srita. Rosario Giles Alcántar,
por su colaboración en la realización
del presente trabajo.

I N D I C E G E N E R A L

Página

<u>Introducción.</u>		4
Capítulo I.	<u>Asertividad.</u> IZT. 1000429	14
Capítulo II.	<u>Características Conductuales, con respecto a la Asertividad.</u>	21
Capítulo III.	<u>Factores que influyen en el aprendizaje de la conducta no asertiva.</u>	32
Capítulo IV.	<u>Problemas sobre Rendimiento Académico.</u>	42
Capítulo V.	<u>Técnicas de Evaluación de la Asertividad.</u>	47
Capítulo VI.	<u>Entrenamientos asertivos.</u>	63
Capítulo VII.	<u>Conclusiones.</u>	99
Capítulo VIII.	<u>Justificación del diseño.</u>	111
	- Definición de Asertividad.	119
	- Componentes Conductuales de Asertividad.	119
<u>Entrenamiento.</u>		124
<u>Procedimiento.</u>		141
<u>Tablas Estadísticas.</u>		165
<u>Gráficas.</u>		170
<u>Tablas correspondientes al Análisis de Variancia.</u>		175
<u>Análisis de Resultados.</u>		193
	- Resultados Respecto al Análisis de Variancia.	
<u>Discusión.</u>		198
<u>Conclusiones.</u>		201
<u>Sugerencias.</u>		209
<u>Índice de los Anexos.</u>		212
<u>Anexos.</u>		212
<u>Bibliografía.</u>		253

INTRODUCCION

I N T R O D U C I O N

La presente tesis tiene como objetivo primordial, diseñar y aplicar un programa de entrenamiento asertivo en niños de tercer año de primaria y determinar si influye en el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales alumno-maestro, alumno-alumno.

Para este fin se hará una integración de los estudios e investigaciones hechos en algunos países (México y Estados Unidos de Norteamérica) a partir de 1942, en la que se incluirán los siguientes puntos :

- . el concepto ASERTIVIDAD,
- . la diferencia con la NO ASERTIVIDAD y la AGRESION,
- . el problema de rendimiento académico,
- . las evaluaciones de asertividad y
- . los tratamientos o entrenamientos asertivos.

Como Objetivos Particulares, se hará un diseño en el que se incluirá una definición general de ASERTIVIDAD; se determinarán los componentes conductuales asertivos en niños; se harán las evaluaciones, tanto tradicionales como conductuales de asertividad para niños, así como un entrenamiento - asertivo para mejorar su rendimiento académico y sus relaciones interpersonales.

↳ La importancia de hacer un entrenamiento asertivo, se debe a las consecuencias positivas que han obtenido las personas - después de ser entrenadas, ya que por medio de este entrenamiento se puede lograr lo siguiente :

- 1) Adquirir conductas sociales que no se tienen en el repertorio (Rimm, Snyder, Depue, Haanstad y Armstrong, 1976) o bien, que se tiene conocimiento de ellas pero no se manifiestan (Trower, Yardley, Bryant y Shaw 1978), o la emisión es muy poco frecuente, por lo que es útil el entrenamiento para incrementar, mantener y generalizar dichas conductas para toda situación en la que se considera necesario.
- 2) Eliminar inhibidores de las respuestas correctas.
- 3) Eliminar conductas agresivas (aquellas que, según Cotler y Guerra, 1976, provocan y pueden producir daño físico, o, según De Giovanni y Epstein, 1978, son coercitivas que, a diferencia de la asertividad, incluyen amenazas y castigos) que se consideran no asertivas - porque perjudican a los demás e, incluso, a la misma persona. Todo esto es necesario porque así los pacientes tendrán la oportunidad de desarrollarse adecuadamente en un medio ambiente y dejarán que los demás actúen sin perjudicarlos, puesto que dentro de la asertividad también se comprende la eliminación de las conductas manipulativas, de ansiedad y depresivas.
- 4) Por último, al modificar la conducta del paciente, se transforman las situaciones desagradables, aprendiendo así, a solucionar sus problemas de la forma más efectiva, dándole bases para seguir adiestrándose a través del tiempo sin necesidad de que continúe siendo entrenado por el terapeuta (recuérdese que uno de los fines del terapeuta es volver independiente a la gente, incluso de él mismo) (Dyer, 1979; Marshall, Stoiañ y Andrews, 1977, y Fensterheim, 1972, (Fensterheim, etc., 1979)).

Estos son algunos de los motivos por los que se han ido fomentando y desarrollando el estudio y la investigación de la -

La asertividad, la cual ha tenido (1950) y tiene cada vez, mayor importancia (1980) por sus logros en la modificación de la conducta y por la solución de los problemas de los pacientes, - como son :

- Problemas*
- a) Problemas interpersonales (es el problema que más se ha tratado, según la presente revisión, sobre todo con jóvenes y adultos y muy poco en niños) (Salter, 1949; Wolpe, 1958 (Cotler, etc., 1976); Stevenson y Wolpe, 1960; Edward, 1972 (Heimberg, etc., 1977); Cotler y Guerra, 1976; Marzillier y Winter, 1978; Westefeld, J.P. Galassi y M.D. Galassi, 1980).
 - b) Problemas en la conducta de ansiedad (estudiada por muchos autores, dado el número de pacientes que reportan este problema) (Stevenson y Wolpe, 1960; Edward, 1972; Curran, 1975; Anton, 1976, Stoian y Andrews, 1976 (Marshall, etc. 1977); Cotler y Guerra, 1976; Dyer, 1979).* (Heimberg, etc., 1977)
 - c) Problemas de conducta inhibitoria (Wolpe y Lazarus, 1966 - (Trower, etc., 1978); Linehan, etc., 1979; Dyer, 1979).
 - d) Problemas de conducta de ira y agresión (Wallance, Teigen, Liberman y Baker, 1973 (Heimberg, etc., 1977); Hersen, Eisler y Miller, 1974; De Giovanni y Epstein, 1978).
 - e) Miedo social (Wright, 1976).
 - f) Fallas en habilidades sociales (Trower, Yardley, Bryant, Shaw, 1978).
 - g) Problemas en el trabajo, en el hogar, en la escuela, en la calle, etc. (Smith, 1979; Dyer, 1979).
 - h) La dependencia (Smith, 1979; Dyer, 1979).
 - i) Ayuda para determinar cuáles son los derechos y cuáles las obligaciones del paciente (Smith, 1979).

- j) La obesidad (Dyer, 1979).
- k) Problemas en la dirección de la conducta para obtener una meta o las metas que se han propuesto los pacientes (Dyer, 1979).
- l) Problemas maritales (Dyer, 1979).
- m) Y otros, de los cuales se ha investigado poco (problemas escolares tales como bajo rendimiento académico y las relaciones interpersonales en escuelas primarias) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

De esta breve revisión se puede deducir que los problemas que han sido más estudiados, son los interpersonales (en adultos), así como los referentes a la conducta de ansiedad que vienen a ser inhibidores de las conductas asertivas, como lo mencionan Trower, Yardley, Bryant y Shaw, 1978).

La razón del entrenamiento asertivo en niños de tercer año de primaria, radica en que es más fácil entrenar a un niño que a un adulto no asertivo, por la dificultad que se presenta para eliminar e implementar conductas debido a la historia de reforzamiento y, por otra parte, a que en el programa de entrenamiento se aplicarán inventarios y pruebas de rendimiento escolar que implican la necesidad de que tengan ya fluidez en la lectura.

Se optó por utilizar en el entrenamiento la terapia asertiva para resolver problemas a nivel académico e interpersonal en la población primaria (niños en el tercer año escolar), por lo siguiente :

- a) Las terapias de los problemas en la asertividad y sus logros, están enfocados principalmente en adultos.

- b) Los problemas antisociales se presentan por medio de los modelos que son aprendidos en el medio ambiente del niño, razón por la cual es necesario comenzar desde temprana edad para evitar la imitación y el aprendizaje de dichas conductas (Reid, 1975, pags. 115-117).
- c) A los niños se les puede enseñar -para prevenir el aprendizaje de conductas inadecuadas como son las expresiones o conductas agresivas para obtener lo que de sean- o eliminar desde un principio, la conducta de inhibir respuestas adecuadas antes de que emitan estas conductas no asertivas (Sarason, 1975).
- d) El niño, desde la más temprana edad, debe aprender modelos de conducta social para expresar sus conocimientos sobre cualquier aspecto y, además, que debe hacerlo de manera de no perjudicar a los demás ni a sí mismo.
- e) Cuando el niño está en los primeros años de escuela, se dan ciertas circunstancias tales como una retirada pasiva en situaciones de tensión, la dependencia en la familia, la ansiedad en la interacción social, la identificación del papel de los sexos, se le facilita la ira, etc. (Kagan y Moss, 1962) (Hasselt, etc., 1979).
- f) El aislamiento social puede causar problemas tales como la delincuencia (Roff, Selis y Golden, 1972) (Hasselt, etc., 1979).
- g) Las conductas no asertivas provocan consecuencias graves como la deserción, el bajo rendimiento escolar, etc. (Woolfolk y Dever, 1979).
- h) La deserción y la delincuencia se presentan generalmente como consecuencia de :
1. bajo rendimiento escolar de los alumnos;
 2. carencia de las relaciones asertivas entre los

///

alumnos mismos, y

3. falta de modelos asertivos (Sarason, 1975).

- i) Existe una importante correlación positiva entre la conducta rebelde en la escuela y la deserción escolar.
- j) El desertor probablemente también experimente gran ansiedad relacionada con la escuela, las pruebas y las evaluaciones.
- k) El desertor escolar en potencia, posee sentimientos de autoestimación y de eficacia personal inferior al promedio (Bachman, Green y Wirtanen, 1972) (Sarason, pags. 169-170, en el libro de modificación de la conducta, de Bandura y Ribes, 1975), y
- l) Los desertores escolares en potencia, de una preparatoria, cuyos promedios de calificaciones son bajos, proceden generalmente de estratos socioeconómicos inferiores y están atrasados un año, o son mayores de edad que sus compañeros (Pacientes del estudio, de Harris, 1972) (Sarason, 1975).

Lo anterior ha dado lugar a que se hayan hecho algunos estudios relacionados con las conductas problema en los niños (conductas no asertivas), utilizando diversas técnicas para eliminar comportamientos que provocan las consecuencias anteriormente mencionadas.

Dichas técnicas utilizadas han sido :

1) Reforzamiento y castigo.

- a. Wahler, Peterson, Winkel y Morrison, 1965, quienes realizaron trabajos con niños de 4 a 6 años con problemas interpersonales padre-hijo, en un ambiente artificial. Los resultados encontrados fueron la eliminación de la conducta in

...

compatible con la asertividad en el entrenamiento (no llevan a cabo fase de seguimiento y generalización).

2) Reforzamiento con tiempo fuera.

- a. Patterson, 1972, quien trabajó con niños de 9 años, con relación a la frecuencia de llanto (considerada como conducta no asertiva), encontrando en la fase de seguimiento, que la técnica fue efectiva en la eliminación del llanto, tanto en la casa como en la escuela (Hasselt, etc., 1979).

3) Reforzamiento social.

- a. Allen, 1964, trabajó con niños, encontrando un incremento en la interacción social, al estar disponible el reforzador (Hasselt, etc., 1979).

4) Reforzamiento físico (alimentos).

- a. Whitman, 1970, trabajó con niños con problemas en la conducta de juego (clasificados como retardados y los cuales eran reforzados con comida). Dicha técnica mostró un incremento positivo en la conducta de juego. (Hasselt, etc., 1979).
- b. Buell, 1968 y Hart, 1968, obtuvieron datos semejantes con niños con deficiencia social en la conducta de juego (Hasselt, etc., 1979).

5) Reforzamiento, y la extinción de conductas no asertivas (conductas agresivas).

- a. Pinkston, 1973, a través de estas técnicas, obtiene una reducción en la agresión y un incre-

mento en las respuestas incompatibles a la agresión en niños de primaria. En la fase de post tratamiento y seguimiento, se mantuvieron los resultados (Hasselt, etc., 1979).

- 6) Modelamiento (O'Connor, 1969) (Hasselt, etc., 1979).
- 7) Modelamiento y figuración (O'Connor, 1972) (Hasselt, etc., 1979).
- 8) Juego de rol (Whitehill, 1978) (Hasselt, etc., 1979).
- 9) Entrenamiento en Habilidades (Goodwin y Mahoney, 1975; Bornstein, etc., 1977; Oden y Asher, 1977; Chittenden, 1942) (Hasselt, etc., 1979).

Es necesario aclarar que en estos entrenamientos, algunos autores no reportan ni el número de sujetos, ni la edad, ni otros datos.

Por las deficiencias anteriores, que no sólo se presentan en los entrenamientos con niños, sino también con adultos, muchos psicólogos y psiquiatras se han visto obligados a seguir estudiando, investigando y trabajando respecto al tema ASERTIVIDAD porque, a pesar de que se carece de buena, o suficiente información sobre los sujetos así como de las formas de medición, evaluación y definiciones correctas de la conducta asertiva y sus componentes, etc., sus resultados han sido satisfactorios (tomando en cuenta, sobre todo, los reportes verbales de los pacientes; Fensterheim y Baer, 1979, así como los encontrados en los resultados gráficos, Anton 1976, Turner y Adams, 1977).

Son éstos, pues, los motivos por los que se hará un progra

...

ma para entrenar a los niños en las conductas asertivas aplicadas en su trabajo escolar y en sus relaciones interpersonales.

Capítulo I

Asertividad

CAPITULO I LA ASERTIVIDAD



Just.

La importancia de la asertividad radica en los logros que tanto los investigadores como los terapeutas han tenido en la modificación de la conducta en los pacientes, ya que al entrenar a las personas inasertivas, han obtenido éstas un mejoramiento en las relaciones sociales, solucionando así diversos problemas como son los de relaciones interpersonales, los debidos a la depresión y a la ansiedad, sobre la obtención de metas, el establecimiento de los derechos y las obligaciones, los maritales, de ira y agresión, de obesidad, de dependencia y los de rendimiento académico bajo, problema este último por el cual se diseñará un programa de entrenamiento asertivo.

El concepto ASERTIVIDAD es muy amplio, por el gran número de conductas que involucra; dicho concepto se refiere a todos los comportamientos considerados como efectivos en las relaciones interpersonales, con lo que incluye, de esta manera, tanto las conductas más simples (un saludo) como las más complejas (empezar, mantener y terminar una conversación general), ya sean verbales o no.

Es por eso que los autores, al tratar de dar una definición sobre el concepto, no llegan a concretar en pocas palabras lo que es la ASERTIVIDAD en términos generales, o la ASERTIVIDAD en niños, además de que consideran distintos tópicos de acuerdo con la cultura, con el nivel socioeconómico, con la edad y con el sexo, por lo que es muy difícil obtener una idea clara de lo que es la asertividad al limitarse a leer las diferentes definiciones : □

- A) las definiciones para adultos (definiciones funcionales y no funcionales), y
- B) para niños.

...

A) DEFINICIONES PARA ADULTOS.
 FUNCIONALES.

Dentro de las definiciones funcionales de ASERTIVIDAD se encuentran las más aceptadas, que son :

- a) La efectividad de ²resolución del problema social (Goldfried y Zurilla, 1969, Goldfried y Goldfried, 1975)(Heimberg, Montgomery, Madsen y Heimberg 1977 pag. 954);
- b) La expresión de sentimientos positivos y negativos y el negarse (Galassi, Galassi DeLo y Bastien, 1974)(Rich, etc., 1976).
- c) Las habilidades para expresar opiniones y no estar de acuerdo con opiniones contrarias (Lawrence, 1970) la habilidad para iniciar y mantener interacciones sociales (O'Connor, 1969) y la habilidad para realizar alguna respuesta de negación o decisión en situaciones conflictivas (Goldstein, Martens, Hubben, Van Belle, Schaaf, Wiersma y Goedhart, 1973). (Rich y Schroeder 1976, p. 1001-1002);
- d) La habilidad para pedir, mantener o realzar el reforzamiento en una situación interpersonal (Heimberg, Montgomery, Madsen y Heimberg, 1977; Rich y Schroeder, 1976) exponiéndose la pérdida de reforzamiento o castigo al expresar necesidades o sentimientos positivos y negativos, y
- e) La de Lazarus (1973), considerado uno de los ejemplos más claros, quien propuso que la conducta asertiva debe ser dividida en cuatro modelos de respuestas específicas y separadas, que son :
- 1) la habilidad de decir NO,
 - 2) la habilidad para pedir favores o hacer peticiones;

- 3) la habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos, y
- 4) la habilidad para iniciar, continuar y terminar - una conversación general. Sugirió, también, que la asertividad puede ser definida como un grupo - de parcial independencia; clases de respuestas en situaciones específicas (Rich y Schroeder, 1976).

↓ Dentro de las definiciones asertivas, se consideran los componentes conductuales verbales y los no verbales, porque con ellos se tiene una forma más válida y confiable de registro como lo demostraron Eisler, Miller y Hersen (1973) (Rich, etc., 1976), quienes al trabajar con personas, concluyeron que las conductas asertivas y las no asertivas pueden diferenciarse en base a la conducta verbal y la no verbal, y Reardon, etc. (1978), (Hasselt, etc., 1979), que enlistan ambos elementos de respuestas verbales y no verbales, probando, así, una sustancial contribución en las habilidades sociales con población adulta. Varios de estos elementos de respuestas también se han utilizado en tratamientos con niños que presentan diferencias en habilidades sociales, como lo demuestran los trabajos de : Bornstein, Bellack y Hersen (1977), Bornstein, Bellack y Hersen (in press) (Hersen, etc., 1979).

NO FUNCIONALES.

Las definiciones no funcionales no son las más aceptadas - por los autores, pero sí marcan el comienzo para perfeccionar el concepto y dirigir las definiciones a nivel funcional.

Los términos que se han utilizado en las definiciones no funcionales, son :

- a) los terapéuticos y los que proporcionan el diccionario (Fensterheim y Baer, 1979),

- b) la emoción y la ansiedad (Wolpe, 1973) (De Giovanni, etc. 1978).
- c) la libertad emocional y los derechos (Fensterheim y Baer, 1979) y
- d) los derechos y la ansiedad (Alberti y Emmons, 1974) (Rich, etc., 1976).

B DEFINICIONES PARA NIÑOS.

Son pocas las definiciones de asertividad hechas - para los niños, además de que son muy deficientes, por lo que es necesario basarse en las más aceptadas para tratar de definir la conducta asertiva en los niños. / A continuación mencionamos algunas de ellas :

- a) Chiffenden (1942), quien considera la asertividad como subcategoría de las habilidades sociales especificando que es la ejecución de la conducta de un niño, la cual influye en otro, así como las respuestas que mantienen la posición del niño - (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979) y
- b) Rimm y Markle (in press) quienes delimitan la habilidad social como un repertorio conductual (verbal y no verbal), por el cual el niño afecta la respuesta de otros en un contexto interpersonal, con lo que el niño influye en su medio para obtener, remover o evitar resultados deseables o indeseables en la esfera social (Wright, 1976).

Respecto a los componentes, Reardon, etc. (1978) proponen los siguientes :

- 1) Número de palabras: es la cantidad de palabras que usó el sujeto en su contestación.
- 2) La relación de los disturbios del habla por la duración del habla: es el número de disturbios en el

habla, incluyendo pausas, tartamudeos y reniegos, lo cual se divide por la duración de la contestación.

- 3) Gestos: ocurrencia y no ocurrencia de ellos para cada escena negativa (tales como sacudir la cabeza u oscilar los dedos).
- 4) Conformidad: contenido indicando conformidad inasertiva en una situación no agradable. En ella se registran la ocurrencia y no ocurrencia en donde el sujeto no resiste la posición del interlocutor.
- 5) Mirar: se registró cuando el sujeto expresaba aprobación, admiración, afecto, o cuando los sujetos fueron alabados por su interlocutor.
- 6) Conductas positivas espontáneas: contenido verbal indicando que el sujeto efectuó voluntariamente algunos actos positivos para sus compañeros (Hasselt, etc. 1979).

conclusiones

Para concluir, hay que hacer notar que, hasta hoy, la definición funcional de Lazarus (1973, escrita anteriormente), que contiene cuatro modelos de respuestas específicas y separadas, es una de las más aceptadas por la mayoría de los autores : (Hersen, Eisler, Miller, 1974; Cotler y Guerra, 1976; Rich y Schroeder, 1976).

Es importante especificar que para obtener un registro más correcto y posible de analizar los componentes verbales y no verbales, es necesario considerar que éstos deben estar dados con base en las características conductuales de la persona que va a ser registrada, dado que los adultos, los jóvenes y los niños tienen distinta topografía conductual y varían dependiendo del sexo y/o subcultura (Broverman, Broverman, Clarkson, Rosenkrantz, Vogel (1970), Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman y Broverman (1968), (Rich y Schroeder, 1976).

Es por eso que se cree necesario especificar el concepto y las conductas por entrenar y definirlos con base en las características de los niños y su medio ambiente y no de manera general.

Capítulo II

Características Conductuales,
con respecto a la Asertividad.-

CAPITULO II : CARACTERISTICAS CONDUCTUALES CON RESPECTO A LA ASERTIVIDAD.

Este capítulo está dividido en dos partes: en la primera (inciso A) se mencionan las características de las conductas de ira, miedo, enojo y los comportamientos de las personas no asertivas o con problemas en la asertividad. En la segunda parte (inciso B), se mencionan las características particulares de las personas asertivas, no asertivas y agresivas, de acuerdo con el punto de vista de cada autor.

A) Características de las conductas no asertivas.

Smith (1979) se remonta a la época primitiva en la que, según él, se llevaban mecanismos de ira-agresión, miedo-huida y depresión-retirada, que servían para resolver problemas medio ambientales, pero que hoy son inservibles aunque en algunas raras ocasiones es efectiva la huida a nivel fisiológico.

Especifica que cuando somos víctimas de la ira y del miedo, somos incapaces de "pensar con claridad y eficacia" (pag. 35) y que antes, nuestros centros cerebrales primitivos inferiores impedían en gran medida el funcionamiento de nuestro nuevo cerebro humano, porque el torrente sanguíneo se desviaba automáticamente de nuestro cerebro y de nuestro estómago, para regar los músculos del esqueleto y prepararlos para la acción física, dando por resultado que el cerebro humano (solucionador de problemas) se imposibilitara para ordenar sus datos.

En conclusión, Smith dice que las reacciones de ira y miedo provocan frustración y a menudo se acaba siendo víctima de la tristeza o depresión por la ineficacia de las conductas emitidas.

Dyer (1979), define la ira (en términos semejantes a los empleados por Smith), como "una reacción inmovilizante, que se experimenta cuando nos falla algo que esperábamos o con que contábamos". Esta reacción se presenta en forma de hostilidad, agresión o, incluso, del silencio amenazante.

La ira, físicamente puede producir hipertensión, úlcera, urticaria, insomnios, cansancio e, incluso, palpitaciones o enfermedades cardíacas y, a nivel psicológico, provoca la terminación de relaciones afectivas, interfiere con la comunicación, conduce a la culpabilidad, a la depresión y a otra serie de conductas que producen un cambio general en la vida del paciente.

Por tanto, el entrenamiento asertivo no debe involucrar el procedimiento de agresividad (Alberti y Emmons, 1974) (Cotler y Guerra, 1976).

←Lazarus (1973), más claramente, sugiere que las respuestas asertivas evitan un intercambio agresivo puesto que la asertividad sirve como reforzador positivo para las personas, ya que :

- 1) es una condición provista para disuadir la situación conflictiva y dar reforzamiento personal;
- 2) puede hacer que cambie la situación adversa dando lugar a otras condiciones de exploración mutua y a la resolución del conflicto;
- 3) debe involucrar el reforzamiento positivo, como es la reflexión que debe ser expresada y las respuestas consecuentes antes del reforzamiento positivo como son la expresión y el realce de la tensión.

Para finalizar, menciona (1974), que la supresión del enojo no es saludable y, por tanto, no debe ser contenido sino elicitado, o formulado, hasta que pueda ser ésta, una respuesta asertiva adaptable (pueden ser verbalizaciones firmes acerca de la ira hacia una auténtica reflexión de la dirección de la conducta) (Rich, etc., 1976).

Para Hewes (1975), las expresiones asertivas reducen el estado emocional y elicitán la defensa.

Por tanto, se concluye que es importante enseñar desde la más temprana edad, a emitir conductas asertivas antes de que el niño ejecute o aprenda las agresivas que provocan la violación de los derechos ajenos.

Fensterheim y Baer (1979), identifican un gran número de comportamientos distintos clasificando a las personas no asertivas o con problemas en la asertividad, que son :

1) El tímido, como aquella persona que no muestra conductas de autodefensa, es pasivo ante cualquier situación, o emite respuestas que el contrincante debiera emitir, lo que da por resultado que se rebaja de cualquier forma.

Wolpe (1958), dice que estas personas son prevenidas para emplear conductas asertivas efectivas, de lo que resulta una ansiedad que provoca la inhibición de la conducta.

2) → La persona con dificultades en la comunicación:— Aquella que carece de asertividad en algunas de las cuatro categorías que son: franqueza, rectitud, honestidad y aptitud.

3) Determina que la comunicación no asertiva en la persona puede presentarse de las siguientes maneras:

a) Puede ser una comunicación que ella etiqueta como tortuosa, refiriéndose a aquella persona que habla mucho tiempo, siendo sus declaraciones no directas y complicadas tendiendo, por tanto, a cambiar la interpretación que ella quiere transmitir.

b) Comunicación deshonesto o pseudoasertiva: incluye a las personas que aparentan sinceridad y honestidad en sus actos y palabras, demostrando una falsa extroversión.

c) Comunicación inadecuada: Es cuando la persona discrimina las situaciones en forma contraria emitiendo conductas verbales opuestas a las asertivas.

4) → El asertivo de doble personalidad: — presenta dos tipos de conducta, totalmente opuestas en distintas situaciones (siendo generalmente asertivo en una situación e inasertivo en otra).

5) → La persona con déficit en la conducta: Es aquella que no logra un contacto visual (es la forma en que la mayoría de los terapeutas se refiere a esta conducta), que no domina la conversación intrascendente ni se atreve a confrontar una conversación, o a iniciarla.

6) ←La persona con obstáculos específicos:—Es cuando la persona tiene conocimiento de las conductas asertivas que debe emitir pero que, debido al temor, al rechazo, a la cólera, a la curiosidad, a la crítica o a la ternura, no lleva a cabo las conductas asertivas.

Fensterheim y Baer (1979) determinan que estas personas presentan los siguientes comportamientos:

a) tener ideas equivocadas: No discrimina la diferencia entre la agresión y la aserción, al igual que tiene problemas para determinar sus derechos.

b) tener conceptos equivocados de la realidad social: Generaliza a todas las personas tratándolas de igual manera, independientemente de su edad, de su nivel social, de su ocupación y de la relación que ejerce sobre ellas.

c) tener una idea equivocada de la realidad psicológica: Se refiere a un encadenamiento de comportamientos, de manera que una conducta negativa provoca otra semejante.

Fensterheim y Baer (1979), mencionan el siguiente ejemplo: Una persona sufre o recibe una estimulación aversiva y reporta verbalmente para ella misma, lo siguiente: "Me preocupo de tal modo que estoy hecho un neurótico y será mejor que empiece a preocuparme por eso". Su preocupación por una posible neurosis, provoca la inhibición a su espontaneidad (p.55).

d) No admite la independencia en los demás : Exige que los demás emitan conductas semejantes a las que él emite, o a las que, para él, ellos deben emitir.

...

e) cree que mientras haga lo más correcto, ha de conseguirlo todo. El hombre no siempre consigue lo que desea puesto que existen múltiples factores que hacen que varíen los resultados que se pretende obtener y no admite estas variantes, o bien no las toman en cuenta como variantes de sus resultados.

7) Personas cuyos hábitos interfieren en sus deseos: Aquellas que dejan que los hábitos innecesarios, e incluso las conductas que son obstáculos, interfieran en la obtención de reforzadores, aun cuando estas conductas habituales son fáciles de dejar de emitir.

8) Por último, las personas que tienen problemas de aserción con sus propios hijos: aquí se toman en cuenta las actitudes de los padres que interfieren en la independencia de los hijos.

B) Personas asertivas.

Salter las define como aquellas personas que son directas y excitativas, responden sinceramente a su ambiente, toman decisiones rápidas, les gustan las responsabilidades y se hallan libres de ansiedad (Fensterheim y Baer, 1979, pag. 31).

Cotler y Guerra (1976) indican que "conductualmente hablando, un individuo asertivo puede :

- 1) establecer una relación interpersonal cerrada;
- 2) protegerse para continuar tomando ventajas de otros;
- 3) tomar decisiones y cambiar su vida.
- 4) reconocer y adquirir más de sus necesidades in-

terpersonales y,

5) expresar verbalmente, o no, un rango de sentimientos o ideas, sean positivos o negativos.

Fensterheim y Baer (1979), incluyen cuatro características dentro de la personalidad asertiva a nivel terapéutico, que son :

- 1) la libertad para manifestarse por medio de las palabras o actos declarando que "ése, es él, y eso, es lo que piensa, siente y quiere".
- 2) la comunicación, puede ejercerla con personas de todos los niveles (amigos, extraños y familiares). Esta comunicación es siempre abierta, directa, franca y adecuada.
- 3) tiene una orientación activa en la vida. Va tras lo que quiere, en contraste con la persona pasiva que aguarda a que los hechos sucedan y/o no intenta hacer que sucedan.
- 4) actúa de modo que juzga responsable, al comprender que no siempre lo intenta con todas sus fuerzas, de tal modo que gane, pierda, o empate, - conserva su autorrespeto.

En cuanto a los niños, se han hecho muy pocas investigaciones sobre sus características asertivas.

Reardon (in press), es uno de los pocos que los clasifica diciendo que un niño muy asertivo es aquel que responde en una corta latencia, da contestaciones largas, usa un gran número de conductas positivas espontáneas y hace más solicitudes a sus compañeros (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

— En resumen, las personas asertivas son las que ejercen autocontrol, no eligen en ningún momento la depresión ni la ansiedad, se enfrentan a los problemas e, independientemente de la respuesta, no emiten sentimientos negativos (Fensterheim y Baer, 1979).

Personas no asertivas.

— Las características de las personas no asertivas, según Cotler y Guerra (1976), son las que demuestran un alto nivel de ansiedad, culpabilidad o deficiencia en las habilidades sociales; tienden a enfrascar sus emociones, o a prevenir el enojo; tienen dificultad para preguntar o satisfacer sus necesidades; no pueden iniciar discusiones u opiniones, no expresan sentimientos positivos y negativos; no hacen demandas o refutaciones; son víctimas de los demás ya que no pueden decir "NO" pero sí "LO SIENTO" cuando no hay razón para ello; tienen un pobre concepto de ellos mismos y están frecuentemente deprimidos (pag. 24).

Salter (1949) propone que las personas no asertivas son aquellas que desarrollan personalidades inhibitorias aprendidas a través de una historia de condicionamiento clásico en presencia de otras (las conductas excitatorias pueden ser castigadas y, por tanto, inhibidas).

Afirma que si se castigan muchas conductas, el niño puede desarrollar una característica inhibitoria que marca una falta de estabilidad en la edad adulta y - que generaliza a una extensa variedad de conductas y situaciones de tipo social (Rich, etc., 1976).

— La no asertividad, según (Trower, etc., 1978), se debe a la inhibición natural de la respuesta (como

consecuencia de la ansiedad), o a la carencia de habilidades sociales.

En general, Fensterheim y Baer (1979), enfatizan que son personas que muestran dificultades en la conducta asertiva y presentan un comportamiento "inseguro" carente de la emisión de conductas de autodefensa, resultando ser una conducta de "desprecio a sí mismo, o de desprecio a los demás", (pag. 58).

➤ Personas agresivas.

Cotler y Guerra (1976), caracterizan a las personas agresivas como aquellas que provocan y pueden producir daño físico cuando están enojadas y/o frustradas; pueden insultar o rebajar a otras personas - llamándolas con nombres insultantes o usando palabras obscenas donde no deben darse a conocer; pueden gritarle al mesero que la comida no está servida como a él le gusta; dominan más la conversación sin permitir a otros hablar y continúa criticando; atacan a la gente siempre que les han provocado regresar a la situación; pueden experimentar una alta ansiedad, culpabilidad o deficiencia en habilidad social; no son asertivas ante muchas situaciones y esconden generalmente sus sentimientos, explotando con las personas que las rodean, a quienes agreden o frustran.

La persona agresiva es evitada por los demás que no pueden predecir ni tolerar su conducta, siendo su víctima, generalmente, la no asertiva.

Para Fensterheim y Baer (1979), las agresivas son personas que tienden a "centrar su objetivo en herir a los demás y en conseguir los fines que se han pro-

puesto, obteniendo en la mayoría de los casos, una comunicación defectuosa con sus amigos, provocando la reacción defensiva en los demás, tendiendo a que la persona agresiva aumente su conducta" (pag. 58).

En conclusión, las características particulares de los individuos asertivos, de los no asertivos y de los agresivos, son vagas, pero se siguen buscando definiciones que lleguen a satisfacer las exigencias de los teóricos. Este tema, como lo mencionan los últimos autores, se ha convertido en un problema nacional por los grandes éxitos que se han obtenido al tratar de estudiar y resolver los problemas de las personas que carecen de estas cualidades asertivas. Esta es la razón principal por la que se trata de profundizar en el tema sobre cualquier aspecto, para considerar las conductas asertivas más sobresalientes en el grado de importancia en la vida social del niño e implementarlas por medio del entrenamiento asertivo.

Capítulo III 2

Factores que influyen en el aprendizaje

de la conducta no asertiva.

CAPITULO III - FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE LA CONDUCTA NO ASERTIVA.

En este capítulo se mencionan los distintos factores que influyen en el aprendizaje de la conducta no asertiva; se han determinado como los más importantes :

- . la familia (padres, clérigos, maestros y hombres de negocios),
- . la cultura,
- . el sexo y
- . otros: (la inhibición de las respuestas, debida a la ansiedad, la culpabilidad, la generalización y la inseguridad por la falta de habilidad social).

LA FAMILIA.

Se han encontrado varias causas de la conducta de la persona, con respecto a la no asertividad.

Smith (1979), dice que la falta de asertividad se debe, muchas veces, a la familia, ya sea que :

- a) generalmente la mamá emplea ciertas palabras, como son decirle al hijo que es travieso, terrible y/o sucio, lo que da lugar a que el niño se sienta un ser indefenso, torpe, nervioso y, tal vez, culpable (pag. 39).
- b) el hijo debe dar una respuesta "razonable" para los padres, no bastándoles su respuesta verbal de que efectúa una conducta porque quiere.
- c) La mamá obliga al hijo a hacer alguna conducta, por "muchas razones" (según ella), mas no porque ella quiera.

Esto último, según el autor, es una determinante en la asertividad, ya que al usar las palabras "porque quiero" da lugar a que los padres demuestren que son la autoridad acerca de lo

que el hijo puede o no hacer, enseñando al mismo tiempo, el concepto asertivo de que cuando sea mayor podrá hacer lo que quiera, como ahora lo hacen papá y mamá (pag. 41). En caso contrario, si por medio de sus emociones negativas (aprendidas) se encuentra bloqueado e imposibilitado en cuanto a mostrarse asertivo, empieza a recurrir a la agresión y a la huida pasiva, o a la contramanipulación en un intento de conseguir cierto control sobre su propio comportamiento (pag. 43)

Smith resume lo siguiente : "tanto ustedes como la mayoría - del resto de la población fuimos adiestrados para responder al control emocional manipulativo desde que fuimos capaces - de hablar y entender lo que nos decían los demás. Los cordones psicológicos de marionetas, que nuestros padres nos daban por medio de los sentimientos aprendidos de las conductas de nerviosismo o ansiedad, ignorancia o culpabilidad, controlan nuestra asertividad infantil. Nos alejan con eficacia y eficiencia, de los peligros reales e imaginarios que acechan a los niños y facilitan enormemente la existencia de personas adultas que nos rodean y manipulan".

Dyer (1979), dice que las respuestas de estas estrategias son muy evidentes en todo niño dependiente, ya que 'mamá' se convierte en árbitro, en el eterno mediador, en la persona a la que se acude como delatador cuando uno de los hermanos se está portando mal; es alguien que literalmente tiene que pensar, sentir y actuar por el niño. Las decisiones, la resolución de sus problemas, deben ser autorizadas por los padres para beneplácito de los demás (aunque el niño al principio - se rebele ante las conductas de los padres, de ser dependiente y de necesitar su autorización).

Esto mismo es apoyado por Fensterheim y Baer (1979), quienes dicen que el comportamiento del niño es una determinante para predecir su conducta futura ya que, una madre asertiva, no asertiva y/o agresiva, puede influir en la personalidad del niño, de la siguiente forma :

...

En el caso de una madre que escucha las quejas de la maestra sobre su hijo, la asertiva diría a la maestra que le permitiera hablar con su hijo sobre el problema y que la próxima semana regresaría con una idea. Haría lo que expresó verbalmente, encontraría la solución al problema de su hijo y, por último, se la comentaría a la maestra (como resultado, tanto el niño como la maestra encontrarían apoyo en la madre).

La madre no asertiva, concedería la razón total a la maestra, sin investigar el problema real de su hijo y éste sólo recibiría castigo de parte de la madre (como resultado, el niño emitiría más adelante, conductas de impotencia y se aumentaría la falta de comunicación con ella).

Por último, la madre agresiva diría que la maestra es la responsable y pediría su cambio de grupo (con lo que provocaría que el niño observara que ha sido trasladado independientemente de su opinión, determinando que el mundo es irrazonable, pudiendo decirse que, en este caso, se coarta la independencia del niño (Fensterheim y Baer, 1979, pag. 60-61).

Smith (1979), especifica que estos cordones emocionales de dependencia, tienen un efecto secundario indeseable, ya que cuando se llega a la edad adulta se pasa a ser responsable del propio bienestar. Pero estos cordones no desaparecen por arte de magia puesto que seguimos experimentando sentimientos de ansiedad, ignorancia y culpabilidad que pueden ser utilizados por otras personas para obligarnos a hacer lo que quieren, sin tomar en cuenta que nosotros queramos o no (pag. 47-48).

Fensterheim y Baer (1979), toman muy en cuenta dos aspectos : el medio ambiente y las condiciones, que para ellos son confusos como determinantes en la asertividad. Hablan sobre los pa-

dres, los clérigos, los maestros y los hombres de negocios, como causantes de la timidez en un gran número de personas. Dicen que la infancia es una edad primordial para llegar a ser una persona asertiva en el futuro y aun durante la niñez pero que, a causa de la educación errónea de los padres y a su no asertividad, truncan su instintiva independencia de la siguiente forma :

- 1) durante la infancia, muchos padres censuran al niño que osa defender sus derechos, con lo que cortan de raíz, la seguridad propia del niño;
- 2) los maestros premian o refuerzan las conductas que el niño emite durante su estancia en la escuela y que van a favor de los intereses de la misma y no del alumno (así comienzan a castigar la conducta del niño, de ser independiente).

Conforme el niño sigue creciendo, continúa siendo reforzado cada vez más por ser una persona totalmente dependiente y sin algunos derechos legítimos; llega a la adolescencia - con timidez y tabúes, así como con una serie de mitos.

A nivel experimental, Wahler, Peterson, Winkel y Morrison, demostraron que la conducta social de la madre es reforzante para la conducta deseable o indeseable del niño (Artículo de 1965) además de que los padres son los que influyen más en el ambiente natural de éste.

Es importante considerar los puntos de vista de Wahler, respecto a que la mayoría de los autores enfatizan sobre la niñez como un tiempo en que se produjeron situaciones que comenzaron a reforzar las conductas no asertivas y a eliminar las asertivas (enfocándolo a nivel Clínico y, en ningún aspecto, a nivel Educativo).

Por último, Dyer (1979) concluye que es mejor la familia que enseña a los niños a ser independientes como norma y no la autonomía como un desarrollo de autoridad (pag. 267).

LA CULTURA.

A nivel cultural, Cotler y Guerra (1976), hablan de los mitos adquiridos desde la infancia como modelos comunes en la cultura y que son incompatibles con la asertividad :

- 1) El primer mito es la "modestia"; esta conducta implica el no aceptar verbalmente los cumplidos, o atribuir la autodesvalorización. Las conductas que presentan estas personas como consecuencia del aprendizaje de este mito, es la autocrítica exagerada, una imagen pobre de sí mismas; son frecuentemente depresivas, denigran sus atributos positivos y determinan que les favorece incrementar la atención hacia los defectos y críticas provocándoles una depresión.
- 2) El mito del buen amigo: determina que es necesaria una comunicación honesta en toda relación y que no hay tal "persona perfecta".
- 3) El mito de la ansiedad: incluye a aquellas personas que no expresan sus emociones.
- 4) Por último, el mito de la obligación: aquí, los amigos están obligados a conceder cualquier petición.

Fensterheim y Baer (1979), aclaran que la gente aprende que - para avanzar es aceptable y con frecuencia incluso necesario, pasar sobre los demás, determinando por tanto una herencia cultural confusa e insegura, tanto en las interacciones como en las acciones que realizan, teniendo, asimismo, un concepto erróneo de la acción, confundiéndola con la agresión y diciéndose que la agresión siempre es mala, siendo incapaces de resistir abusos y desaires porque desconocen las respuestas con que se contra ataca a tal conducta. Otros responden "sí" a una petición cuando no quieren dar una respuesta afirmativa, y lo hacen porque nunca aprendieron el arte de decir "no".

Ludwig y Lazarus (1972), aclaran que en algunas partes, (dependiendo de la cultura) se considera la asertividad como la conducta agresiva y no asertiva y/o se considera no asertiva, a la coercitiva (Rich y Schroeder, 1976) dependiendo del sexo (Mc. Donald's, 1975) (De Giovanni y Epstein, 1978).

Wolpe (1970), menciona que la conducta socialmente aceptada - dependerá de la cultura y de los individuos dentro de dicha - cultura (De Giovanni, etc., 1978).

Eisler, Hersen, Miller y Blanchard (1975), encontraron que el contexto social fue una determinante importante en la expresión y no expresión de la respuesta asertiva, e influye en la forma de elegir la respuesta (Rich, etc., 1976).

EL SEXO.

La asertividad no sólo depende de la educación que imparta la familia y el medio ambiente, sino que también está relacionada con el sexo.

Rich y Schroeder (1976) acuerdan que el concepto asertividad es evaluado de muy distintas formas, ya que incluye diferentes conductas, por ejemplo :

- 1) Una conducta en la mujer, puede ser etiquetada como agresiva y, en el hombre, como asertiva ante una misma situación.
- 2) Para una subcultura, el enojo puede ser apropiado, y
- 3) Una situación particular puede influir en el contenido - de una respuesta asertiva.

De Giovanni y Epstein (1978) consideran que muchas veces son aprobadas las conductas agresivas y consideradas impropias las asertivas en algunos casos, por lo que Wolpe enfatiza que es importante rectificar la confusión entre agresión y aserción (pag. 176).

Alberti y Emmons (1974) sugieren que la mujer tiene más difi-

cultad para actuar asertivamente conforme a la sociedad, y que los hombres son tratados como asertivos aun cuando presentan conductas inasertivas. Ellos aclaran que tal resultado se debe a que muchas mujeres asocian No Asertividad como masculinidad y Asertividad como feminidad en el hombre - (Jakubowski-Spector, 1973) (Hull y Schroeder, 1978).

Hoffman (1972), afirma que el aprendizaje de conductas depende del sexo, ya que los hombres aprenden la competencia, y las mujeres las habilidades para elicitación la ayuda y la protección de otros. Por tanto, la ansiedad y la motivación social, pueden ser diferentes entre los sexos, siendo ésta la razón por la que se estudia la conducta del hombre y de la mujer en forma separada (Greenwald, 1977).

A nivel experimental, Hull y Schroeder, trabajaron con 42 mujeres y 42 hombres, encontrando que, respecto a los efectos del sexo, las mujeres fueron más agradables que los hombres.

OTROS FACTORES.

IZT. 1000429

Wolpe y Lazarus (1966), sugieren que la falta de asertividad (la no asertividad) se debe a la inhibición de las respuestas naturales, debida a la ansiedad (Trower, etc., 1978).

Argyle, Trower y Bryant (1974); Eisler, Hersen y Miller (1973) Weinman, Gelbart, Wallace y Post (1972), mencionan que la no asertividad se debe a :

- 1) la carencia de habilidades sociales,
- 2) a la falta de socialización y/o
- 3) la falta de experiencia social.

considerando ellos que el aislamiento social provoca la frustración y las privaciones, llegando a presentar otros síntomas (Trower, Yardley, Bryant y Shaw, 1978).



Smith (1979), habla de la culpabilidad (que puede ser resultado del pasado) provocada por la conducta que acabamos de emitir (resultado de normas impuestas que debemos cumplir, pero con las que no se está de acuerdo). Esta conducta puede ser enseñada por los niños y/o por los adultos :

- 1) los niños, algunas veces aprenden a transmitir sentimientos de culpabilidad o conductas de culpabilidad a los padres si éstos no hacen lo que el niño quiere,
- 2) los maestros pueden ser originadores superlativos de culpabilidad, ya que los niños son muy sugestionables y de fácil manipulación.

Smith muestra una serie de reforzadores de conducta de culpabilidad (pag. 18 - 110) :

- 1) la preocupación aprendida por nuestra cultura,
- 2) el miedo al fracaso,
- 3) la trampa de lo correcto y lo incorrecto,
- 4) la obediencia ciega a las normas y reglas,
- 5) los "debías...",
- 6) sentimientos de enfado,
- 7) sentimientos de ansiedad y frustración por no ser justo,
- 8) las personas pasivas que dicen que llegan a actuar para el mañana (motivo para postergar las actividades),
- 9) la trampa de la dependencia matrimonial y,
- 10) la compensación psicológica de la dependencia.

Según Eisler, Frederiksen y Peterson (1978), hay varios investigadores que han presumido que un individuo puede ser funcionalmente inasertivo por generalizar (pag. 419, Eisler y Frederiksen, etc.) o por su inseguridad debida a la carencia de requisitos en las habilidades interpersonales, pero que estas razones no son las únicas causas por las que el individuo tiene fallas para exhibir la asertividad en algunas ocasiones.

Es, por tanto, muy importante considerar que los problemas de inasertividad (no asertividad), se deben principalmente a que desde la niñez hubo falta de modelos asertivos, mala dirección de la conducta, aprendizaje y reforzamiento de las conductas inasertivas y/o agresivas y castigo de las conductas asertivas (como es el caso de la independencia).

Es por eso que se requiere que a partir de la niñez se enfatice sobre la importancia de enseñar la asertividad, para evitar en el futuro algunos problemas de los mencionados, así como el tener que enseñar tanto las conductas asertivas como eliminar las no asertivas.

Con esto no se quiere decir que el niño, al enseñarle las conductas asertivas no tendrá problemas futuros, ya sea en la pubertad o en la adultez, pero sí enfatizar que los problemas a los que se enfrentará podrá solucionarlos de manera efectiva o, en caso de no solucionarlos, no permitirá que la ansiedad o la depresión le produzcan otra serie de problemas.

Capítulo IV

Problemas sobre Rendimiento Académico

CAPITULO IV - PROBLEMAS SOBRE RENDIMIENTO ACADEMICO.

Este capítulo servirá para hacer una revisión sobre la posible relación de la asertividad con el rendimiento académico y su importancia.

Los estudios e investigaciones que se han hecho sobre este aspecto son muy pocos, pero de alguna forma se ha podido detectar que existe cierta relación entre la asertividad y el rendimiento académico. He aquí, algunas conclusiones :

1. Sarason (1975), especifica que el niño, al no aprender - los modelos adecuados de conducta social (modelos que no perjudiquen a los demás ni a él mismo) para expresar sus conocimientos sobre cualquier aspecto, tendrá problemas de rendimiento académico tales como bajas calificaciones escolares, deserción escolar y, en caso extremo, la delinquencia.
2. Woolfolk y Dever(1979), mencionan que la literatura sobre - la asertividad ha demostrado que las conductas asertivas producen consecuencias interpersonales positivas relacionadadas con la agresividad y que las no asertivas provocan consecuencias graves como el bajo rendimiento escolar, la deserción escolar, la delincuencia y otras.

La Deserción Escolar.

Unos autores parten de la deserción escolar como el efecto del bajo rendimiento académico y la falta de habilidades sociales.

1. De ello, Bachman, Green y Wirtanen (1972), especifican que existe una importante correlación positiva entre la conducta rebelde del niño en la escuela y la deserción escolar. Mencionan que probablemente se debe a que :

- a) tienen sentimientos inferiores al promedio, tanto en la autoestima como en la eficacia personal;
- b) experimentan conductas de ansiedad relacionada con la escuela, las pruebas y las evaluaciones de sus capacidades (Sarason, 1975).

2. Sarason (1975) conciuve que los desertores en potencia, de una preparatoria, tienen promedios bajos en sus calificaciones, están atrasados un año, son de mayor edad - que sus compañeros y/o provienen de estratos socioeconómicos bajos.

La deserción escolar ha sido estudiada de diversas formas por muchos investigadores, encontrándose que "los desertores" provienen de estratos socioeconómicos inferiores; son de mayor edad que sus compañeros de clase, no tienen planes educativos ni vocacionales; son miembros de una gran familia y, a menudo, sin uno o ambos padres por causa de fallecimiento o separación (Green y Wirtanen, 1972; Schreiber, 1972; Zelfer, 1966) (Sarason, 1975, p. 169).

Estos hallazgos marcan la importancia que tienen tanto el medio ambiente socioeconómico como la escuela y, en particular, la familia en el repertorio de conductas adquiridas (no asertivas) igual en niños que en adolescentes y que pueden ser causantes del bajo rendimiento académico, de la deserción escolar y de la delincuencia.

Con las observaciones hechas, se puede concluir que el rendimiento académico está relacionado con diversos problemas tales como la carencia de conductas asertivas en la escuela y, por contra, la existencia de otras conductas que son perjudiciales para la persona.

La Delincuencia.

Muchos autores tratan el problema de la delincuencia como resultado de la deserción, del bajo rendimiento académico, a la

falta de habilidades sociales y a otros factores, por ejemplo :

1. Sarason (1975), menciona que la deserción en las escuelas y la delincuencia (como efecto más perjudicial para el individuo y el grupo en el que se desarrolla) se deben al bajo rendimiento escolar de los alumnos, a la carencia de relaciones asertivas entre los mismos (los estudiantes no son capaces de explicar lo que quieren decir, mencionar qué aspectos no entienden y, en caso de que sí lo expresen, lo hacen en términos agresivos, etc.) así como a la falta de modelos asertivos (modelos inadecuados, no asertivos y/o agresivos).

2. Phillips, Wolf, Fixsen y Bailey (1975)(en el libro de Ribes y Bandura; Modificación de la Conducta, 1976) realizaron un programa de modificación conductual de estilo familiar, basado en la comunidad para delincuentes. Su objetivo fue entrenar padres docentes profesionales para que educaran a los jóvenes en una variedad de destrezas sociales, de cuidados personales, académicos y prevocacionales, por considerar a los delincuentes con fallas en esas destrezas.

Mencionan, además, que los jóvenes delincuentes son producto de deficiencias en su repertorio conductual. Su medio no les proporciona los modelos ni la instrucción ni las contingencias de reforzamiento suficientes que les permitan desarrollar un conjunto completo de conductas socialmente aprobadas, como sería el rendimiento académico.

3. Sarason (1973), determina que se puede prevenir la delincuencia modificando la conducta que acompaña o precede a los actos delictivos, ya que los desertores escolares son más propensos a la delincuencia, que los

niños que asisten regularmente a la escuela. Parecería razonable, por tanto, atacar la delincuencia combatiendo el problema de la deserción escolar (Sarason, 1975)

La delincuencia tiene, por consiguiente, relación con el rendimiento académico, con las habilidades sociales del individuo y con algunas otras más.

Capítulo V

Técnicas de Evaluación de la Asertividad

CAPITULO V - TECNICAS DE EVALUACION DE LA ASERTIVIDAD.

Antes de tratar las técnicas de evaluación de la asertividad es importante mencionar que independientemente de las técnicas utilizadas no deben olvidarse las formas de evaluación y diagnóstico, tanto tradicional como conductual en las áreas Clínica y Educativa, por ser las que están más directamente ligadas con los métodos de evaluación del programa de entrenamiento asertivo que se empleará, puesto que el interés es lograr hacer un sistema de evaluación de la conducta asertiva para los niños en México, tomando en cuenta la deficiencia que continúa presentándose en los sistemas de evaluación asertiva en el niño.

Por tanto, no deben olvidarse las pruebas de inteligencia ni las relaciones funcionales de estímulos-respuestas y el énfasis en la medición de esta relación (área educativa), o la clasificación de acuerdo con sus síntomas en categorías, la entrevista, la observación directa, la observación de la conducta en situaciones simultáneas, los cuestionarios, o alguna combinación de éstos.

A continuación se hará un resumen sobre los métodos de detección de la asertividad (cuadro # 1), en el cual estarán integrados los métodos de autorreporte, tanto en adultos como en niños, los elementos de evaluación de los cambios conductuales y psicológicos y las escalas e inventarios de asertividad.

1. AUTORREPORTE

Consiste en hacer una serie de preguntas abiertas al paciente, para determinar si la persona es o no asertiva, en qué grado y bajo qué circunstancias.

Cotler y Guerra (1976), al aplicar estas técnicas, concluyeron que el Assertion Training Diary, el Diassertion Goal Scale y el The Homework Diary, ayudan a los procesos

de entrenamiento, a la medición de los sucesos finales, a los fracasos de los entrenamientos y son útiles para el autorreporte del alto y bajo nivel de ansiedad (SUDS Subjective Unit of Disturbance Scale ; Wolpe y Lazarus, 1966) (Westefeld, 1980).

La primera forma de evaluación es adecuada para medir la frecuencia de las respuestas asertivas (como resultado del entrenamiento asertivo) e incrementarlas de manera incidental (pag. 191-192).

Mc. Fall y Marston (1970), incluyeron las escalas :

- a) Guilford-Zimmerman Temperament Survey.- Contiene la escala de ascendencia social (Guilford-Zimmerman, 1956) y 270 Items, que evalúa otras variables, y
- b. Wolpe-Lazarus Assertiveness Questionnaire (Wolpe y Lazarus, 1966).- Para uso clínico, cuyo fin es distinguir a las personas con baja y alta asertividad (Eisler, Hersen y Agras, 1973) (Rich, etc., 1976).

Inventario de Autorreporte.

Consiste en cuestionarios que contienen preguntas cerradas para el paciente; generalmente son de selección múltiple.

Friedman (1968) desarrolló el primer inventario de autorreporte de asertividad de tipo experimental. The Action Situation Inventory (ASI), que consiste en una breve descripción de 21 situaciones conductuales y 5 ó 6 reacciones alternativas, encontrando que los datos no formales y los coeficientes de validez son generalmente insatisfactorios en los hombres, en tanto que la correlación entre el ASI y el criterio conductual son altos en las mujeres (Rich, etc., 1976).

Rich y Schroeder (1975) dicen que es necesario que se extienda el número de esfuerzos para investigar y encontrar otros inventarios para las diferentes clases de respuestas y para las distintas personas, ya que el CRI (Conflict Resolution Inventory, de Mc Fall y Lillesand - 1971), es una medida de autorreporte de la asertividad que contiene datos con una adecuada validez, utilizada por Westefeld, Galassi y Galassi (1980) en un experimento (Rich, etc., 1976).

Juego de Rol.

Consiste en un patrón conductual de una situación ficticia donde el terapeuta y el paciente efectúan distintos papeles.

El juego de rol ofrece la oportunidad de controlar las medidas conductuales. Este procedimiento es aceptado - completamente y, en él, debe obtenerse la validez y el efecto del juego de rol (Rich y Schroeder, 1976).

2. EL AUTORREPORTE EN NIÑOS.

Los instrumentos de autorreporte usados en la evaluación de las habilidades sociales con niños, incluyen los cuestionarios sociométricos y las escalas de clasificación de maestros.

Hay otras técnicas como :

- a. las entrevistas,
- b. los inventarios de autorreporte, y
- c. las tareas sociales-cognitivas que han recibido menos uso consistente (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979, p. 417).

- a. Las entrevistas. A este respecto, Ciminero y Drabman - (1977), Herjanic (1975) y Rutter y Graham (1968), reportan que no hay datos definitivos sobre la confiabilidad y validez en los reportes de los niños, además de que, según Campbell y Yarrow (1961), se han hecho pocas investigaciones en relación con sus habilidades sociales (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979, p. 49).

Hay indicaciones de que estas técnicas pueden ser efectivas particularmente cuando se usan en conjunción con otras series de estrategias de evaluación (Hasselt, Hersen, - Whitehill y Bellack, 1979).

- b. Inventarios de autorreporte. El SRAT-B (Self Report- Assertiveness Test for Boys, hecho por Reardon, in press) fue uno de los primeros designados específicamente para medir la asertividad en niños. Este consiste en 20 items: 10 para elicitir las respuestas negativas y el resto para las positivas (asertivas).
- c. Las tareas cognitivas-sociales o tareas de rol. Estas se refieren a la habilidad del individuo para considerar sus puntos de vista y los de otros (Feffer y Gourevitch, 1960) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

Reardon, etc., 1978, modificaron el Test de Tareas de Rol (TTR) de Feffer (1959), para usarlo con niños, encontrando que las ejecuciones están correlacionadas con el puntaje conductual de la asertividad (en las evaluaciones del juego de rol) (Hasselt, etc. 1979).

3. ELEMENTOS DE EVALUACION DE LOS CAMBIOS CONDUCTUALES Y LOS CAMBIOS PSICOLOGICOS.

Cotler y Guerra (1975), dicen que a través de los autorreportes o autorregistros de los pacientes, se puede tener una mayor

cantidad de datos sobre el cambio conductual (conductas simples o complejas) y pueden ser mejorados por medio de la observación conductual, de la colección de datos para hacer una tabulación y/o por la evaluación estadística de la conducta específica (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

- a. La evaluación motora, según Hollandsworth Jr. (1975) es un componente de las dos primeras estrategias usadas para medir la conducta cubierta interpersonal del niño, incluyendo la observación natural y las tareas análogas (juego de rol) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).
- b. La observación natural, se realiza en un medio ambiente natural e incluye la observación directa de la interacción social en los niños.

La interacción sirve, tanto para identificar a quienes presentan habilidades interpersonales inapropiadas, como para modificar sus conductas (evaluando los efectos de intervención, la tasa de respuesta y el porcentaje de interacción) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

- c. Pocas investigaciones han usado el videotape con puntaje retrospectivo y sus resultados sugieren que este procedimiento puede ser efectivo para reducir los métodos de puntaje de la observación directa (Eisler, Hersen, Argas 1973; Ken, 1974) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

Existen otras evaluaciones más complejas en los sistemas de observación conductual para evaluar el funcionamiento social de los niños; por ejemplo:

Durlack y Mannarino (1978), discutieron el uso de un código de sistema elaborado. Este código es conveniente para anotar las interacciones entre un niño y su pareja, maestros o padres (Hasselt, etc., 1979).

...

Contiene 19 categorías de respuestas, abarcando cinco clases generales de conducta: ansiedad, autista, trabajo, complacencia, opinión y conductas sociales. Usaron este sistema de medida, en el salón de clases (puede ser empleado en la casa o en el laboratorio) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

Varios investigadores (Gottman, 1975; Gottman, 1977) (Rinn y Markle, in press), han indicado la necesidad de sistemas de observación más detallados y discriminativos para mejorar las evaluaciones de las habilidades sociales en el medio ambiente natural y determinar los estímulos que controlan las conductas sociales de los niños (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

Los tests de Juego de Rol se han usado alternativamente para los procedimientos de observación directa y como un vehículo para el entrenamiento en las habilidades sociales.

Bornstein, etc., 1977, desarrollaron el BAT-C (Behavioral Assertiveness Test for Children), siendo éste, una modificación del The Behavioral Assertiveness Test Revised, de Eisler (1975) construido primeramente para ser aplicado a adultos (Hasselt, etc., 1979).

Contiene 9 situaciones interpersonales mediante las cuales los niños son confrontados. Las escenas BAT-C fueron generadas sobre la fase de validez, con la meta de simulaciones en encuentros diarios típicos de los niños "para facilitar la habilidad de los sujetos y responder en el medio ambiente natural" (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979)

El BAT-C y sus variantes se han utilizado en numerosos estudios con niños, para que el terapeuta evalúe el nivel de habilidad social lo mejor posible (Beck, etc., 1978; Bornstein, etc., 1978, Panepinto, 1976, Whitehill, 1978) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

El Behavioral Test of Tenderness Expression (BTTE) fue diseñado para medir la asertividad positiva en las relaciones íntimas heterosexuales.

Warren y Gilner (1978), utilizaron 41 parejas con edad promedio de 20.5 y con un rango de 18 a 26 años. El test conductual incluye 55 ítems de juego de rol que comprendieron áreas positivas de asertividad, de aprecio, gracias, expresión de sentimientos positivos de amor, disfrutar, apologías sinceras, enfatizar, soportar, tolerar, interés en la intimidad de otras personas, elogio, autorrevelación y simpatía (Rathus, 1973 ; Galassi M.D., DeLo , Galassi J.P. y Bastein, 1974; Swensen y Gilner, 1968) (Warren y Gilner, 1978).

Se utilizaron 4 medidas :

- a. La escala de amor (The Scale of Feelings and Behaviors of Love, of Love Scale, de Swensen y Gilner, 1968), - que consiste en 120 ítems. Es una escala que se utilizó para discriminar los tipos de conductas de amor que midió el BTTE (Warren, etc., 1978).
- b. La escala "Social Desirability Scale Crowne - Marlowe Social Desirability Scale (Crowne y Marlowe 1960) como chequeo para el set de respuesta.(Warren, etc., 1978).
- c. Expresiones de sentimientos. Consistió en 3 ítems con lo cual se evaluó el grado y la facilidad para expresar sentimientos.

- d. Partner's Ratings Form (PRF). Fue utilizado para evaluar el grado para el cual las respuestas en el BTTE fueron caracterizadas por la conducta del juego en la vida real.

El BTTE tiene las siguientes características :

- a. Es potencialmente útil para medir las conductas asertivas positivas,
- b. Usando el BTTE se puede investigar sobre el reforzamiento teórico de las conductas,
- c. Este se designa para evaluar un contexto específico y el contenido de la respuesta asertiva,
- d. Es útil para la gente que conductualmente y físicamente es muy distinta, y
- e. El puntaje en las mujeres es significativamente más alto que en los hombres.

Con respecto al BTTE, Brown (1976) lo usó para la transferencia del test de entrenamiento y generalización en gente con asertividad positiva y con respecto a los derechos (Warren, 1978).

CAMBIOS PSICOLÓGICOS. (PULSO-INVENTARIOS DE ASERCION Y TENSION)

Cotler y Guerra (1976), clasifican los cambios psicológicos incluyendo el pulso (Borkovec, Stone, O'Brien y Kaloupek, 1974) (Rich, etc., 1976) y los inventarios de aserción y tensión (Fensterheim y Baer, 1979).

A este respecto Mc. Fall y Marston (1970), dicen que pocos estudios (sobre todo cuando se trata de los entrenamientos de relajación), han utilizado las variables dependientes de tipo psicológico como son el pulso y otros; al igual mencionan que

no han demostrado ser muy significativos (Cotler y Guerra, - 1976, p. 193).

Estas evaluaciones asertivas empleadas en los entrenamientos o tratamientos, sirven como equipos de biofeedback para los pacientes (p. 190-193).

Los investigadores que han utilizado esta forma de evaluación son : Borkovec, Stone, O'Brien y Kaloupek (1974), quienes dicen que la tasa de pulsación del corazón, parece ser una medida válida para detectar a las personas no asertivas, concluyendo que las medidas psicológicas ayudan a prever su reducción a través del entrenamiento asertivo (Rich, etc., 1976).

4 ESCALAS E INVENTARIOS DE ASERTIVIDAD

Después de algunas observaciones hechas a estudios sobre la asertividad, se detectó que la mayoría de éstos introducen como técnicas de medición las escalas e inventarios, los cuales evalúan tanto conductas asertivas agresivas como no asertivas (el miedo social, la ansiedad, etc.).

Es evidente, por tanto, que las escalas e inventarios son importantes para la medición de las conductas.

A continuación se mencionan algunas de ellas, así como su utilización :

- a. El RAS (Rathus Assertiveness Scale, Rathus, 1973): Escala que se ha empleado con bastante frecuencia para la medición y detección de la asertividad (Morgan, 1974;* Hess, Bridgwater, Bornstein y Sweeney, 1980). * (Hollandsworth Jr., 1976)

Evalúa una actitud específica o trata el porcentaje de la respuesta en una situación determinada, siendo que los estímulos referidos son vagos y no existentes (Rich y Schroeder, 1976).

Morgan (1974) y Hollandsworth (1975), coincidieron en la utilización del RAS. El primero lo empleó para evaluar la asertividad en un entrenamiento y, el segundo, para medir la relación de la asertividad con el miedo social. (Hollandsworth Jr., 1976).

La escala se tomará en cuenta para hacer el inventario de asertividad para los niños por ser la mayormente empleada en los estudios de asertividad.

...

- b. El FSS-II (Fear Survey Schedule - II), Weinman (1972) la utilizó para evaluar el miedo social, y Betes y Zimmerman (1971), la emplearon como ayuda para detectar la no asertividad (Hollandsworth Jr., 1976).
- c. El FSS-III (Fear Survey Schedule - III, de Wolpe y Lazarus, 1964). Esta escala midió para Morgan (1974), la relación entre el miedo social y la asertividad, y Hollandsworth Jr. 1975, la utilizó para medir el miedo social (Hollandsworth Jr. 1976).
- d. El SRAT - B (Self-Report Assertiveness Test for Boys; Reardon, in press): Reardon (in press) lo empleó para elicitar las respuestas asertivas negativas y positivas (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).
- e. La escala ESFS (Expanded Social Fear Scale), utilizada para medir el miedo social, por Hollandsworth Jr. 1976).
- f. ASES (Adult Self Expression Scale), de Gay, Hollandsworth y Galassi (1975), empleada por Hollandsworth Jr. (1976), para medir la asertividad en relación al miedo social.
- g. El SFS (Social Fear Scale), de Morgan, utilizada por Hollandsworth Jr. (1976), para medir el miedo social.
- h. Escala SRS (Symptom Rating Scale, de Galder y Marks, (1966); Trower, Yardley, Bryant y Shaw (1978), midieron la fobia social, la ansiedad general y la depresión. En esta escala el cero (0) representa la normalidad y el 5 la anormalidad.

- i. Bellack, Hersen y Turner (1978), examinaron la contribución de los componentes específicos sobre la eficacia de la respuesta asertiva a través del BAT-R encontrando que se predice más la efectividad cualitativa en las escenas negativas, que en las positivas.
- j. Galassi, etc., 1974, desarrollaron un inventario para los estudiantes. The College Self-Expression Scale (CSES), contiene 50 items, empleando 5 puntos y tres diferentes clases de respuestas asertivas (Expresión asertiva positiva, negativa y la conducta de negarse) La escala de items fue derivada de Lazarus (1971), - Wolpe (1969) y Wolpe y Lazarus (1966) (Rich, etc. 1976).
- k. Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack (1979), mencionan el Teacher Ratings que se ha llevado a cabo para evaluar la sociabilidad inapropiada del niño en el - salón de clases.
- l. El WPBIC (The Walker Problem Behavior Identification Check List, de Walker, 1970), se utilizó para identificar a los niños que dentro del salón de clases presentan conductas problema (Walker y Hops, 1973; Rear don, in press). Este último dice que el valor del puntaje depende de las oportunidades que los maestros tienen para observar la conducta particular que les interesa (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).
- m. El SUDS (Subjective Unit of Disturbance Scale-Wolpe y Lazarus, 1966), mide la ansiedad y fue utilizada por varios investigadores, entre los que están Westefeld, Galassi y Galassi (1980).
- n. El puntaje global de la asertividad usado por Goldsmith y Mc. Fall (1975), con su test "Interpersonal Behavior Role Playing en donde la respuesta de los su-

jetos, se registran en una escala global de "competencia" (De Giovanni, etc., 1978).

- ñ. Hess, Bridgwater, Bornstein y Sweeney (1980), emplearon el RAS (Rathus, 1973) y el BSRI (The Bem Sex Role inventory-Bemm, 1974, contiene 60 adjetivos) para explorar las diferencias en la percepción de la conducta asertiva, de acuerdo con el género (variando, - tanto el contenido en la voz que escuchaban los sujetos como las características vocales estereotipadas - del sexo).

Con respecto al RAS, las mujeres ambiguas fueron más asertivas que las típicas. Todos los actores en las escenas negativas recibieron alto puntaje de ansiedad (alrededor de 85 %). Los sujetos femeninos mostraron que los actores son más asertivos (en el RAS); agresivos (en el BSRI) y masculinos (en el BSRI) a través del tipo de condición o situación. Todos los sujetos percibieron a los actores en escenas negativas, como más asertivos, agresivos y masculinos en el BSRI.

- o. Escala S/S de Bernreuter, de Personalidad, contiene - preguntas cerradas en las que la persona debe contestar sí o no.
- p. Inventario y Cuestionario de Personalidad, de Willoughby, sirve para descubrir diversas características emocionales de la personalidad. No son, de ninguna manera, pruebas, pero no hay respuestas correctas o erróneas para cada una de las preguntas.

El cuestionario fue adaptado por la Sección de Psicología Clínica de Iztacala.

- q. Personality Research form, de Douglas N. Jackson. Representa :

- 1) Una aplicación práctica de las teorías previas en el área de la investigación de la personalidad.
- 2) En la medición de la misma, y
- 3) Los pasos que deben seguirse para la estructuración de las pruebas de personalidad.

n. Inventario de Asertividad. En él, tratan de evaluar la conducta asertiva de acuerdo con la frecuencia de respuesta con base en una escala de 0 a 5.

La importancia de la recolección de datos radica en poder hacer y aplicar el tratamiento indicado, así como determinar si al aplicar el entrenamiento éste fue o no efectivo, conforme a los objetivos propuestos, por lo que también es necesario recopilar los tratamientos que han demostrado un mejoramiento en la solución del problema del paciente, estudiarlos y determinar cuál es aplicable o si es necesaria la combinación de ellos para que sea más efectiva (en este caso para los niños).

Para concluir, se puede decir que, con el fin de mejorar la evaluación y el diagnóstico de la asertividad, es necesario hacer una evaluación de los componentes de la conducta (previamente definidos) por medio de los inventarios y registros hechos especialmente para detectar el problema de los niños en la asertividad y en el rendimiento académico, tomando en cuenta que los inventarios y las escalas han sido considerados como una forma importante de medición de los cambios psicológicos y los registros como determinantes para la detección de los cambios conductuales.

A) de Autorreporte

- a) Inventario de autorreporte.
- b) Juego de Rol.
- c) Autorreporte en niños.

B) en los cambios conductuales

- a) Evaluación motora
- b) Observación natural.
- c) Videotape con puntaje retrospectivo.
- d) Código de Sistemas elaborado.
- e) Los tests de Juego de Rol

- a) La tasa de pulsación.
- b) Inventarios de Aserción y Tensión

C) en los cambios psicológicos

- c) Inventarios y escalas

- 1) BAT-C.- Behavioral Assertiveness Test for Children, por Bornstein (1977). Es una modificación del The Behavioral Assertiveness Test Revised, de Eisler (1975).
- 2) BITE.- Behavioral Test of Tenderness Expression.
- 3) The Scale of Feelings and Behaviors of Love Scale, de Swensen y Gilner (1968).
- 4) La escala "Social Desirability Scale the Crowne.- Marlowe Social Desirability Scale". de Crowne, 1960.
- 5) Expresiones de Sentimientos (no mencionar ni el autor ni el año).
- 6) PRF.- Partber's Rating Form.

- 1) RAS.- Escala Rathus Assertiveness Scale; Rathus, 1973.
- 2) FSS-II. Fear Survey Schedule - II.
- 3) FSS-III Fear Survey Schedule-III, de Wolpe y Lazarus, 1964.
- 4) SRAT-B. Self Report Assertiveness Test for Boys, de Reardon.
- 5) ESFS.- Expanden Social Fear Scale.
- 6) ASES.- de Gay Hollandsworth y Galassi, 1975.
- 7) SFS.- de Morgan.
- 8) SRS.- Symptom Rating Scale, de Gelder y Marx, 1966.
- 9) BAT-R.- No presentan datos del autor ni el año.
- 10) CSES.- The College Self-Expression Scale (derivada de Lazarus, 1971, Wolpe, 1969, Wolpe, Lazarus, 1966.
- 11) Teacher Ratings No presentan datos de autor ni año.
- 12) WPBIC. The Walker Problem Behavior (Identification) Checklist, de Walker, 1970.
- 13) SUDS Subjective Unit of Disturbance Scale, de Wolpe y Lazarus, 1966.
- 14) Interpersonal Behavior Role-Playing.- Puntaje global de la Asertividad, por Goldsmith; McFall 1975.
- 15) BSRI.- Bem Sex Role Inventory, de Bem, 1974.
- 16) Escala s/s de Bernreuter.
- 17) Inventario de Personalidad, de Willoughb.
- 18) Personality Research Form, de Douglas W. Jackson.
- 19) Inventario de Asertividad. No menciona autor ni año.
- 20) Luestionario de Personalidad, adaptado por la Sección de Psicología Clínica de Itzapa.

Capítulo VI

Entrenamientos Asertivos

CAPITULO VI - ENTRENAMIENTOS ASERTIVOS

A continuación se presentan los entrenamientos asertivos, tanto en adultos como en niños, que han demostrado ser efectivos para el cambio conductual, conforme a los objetivos propuestos por los investigadores.

En la mayoría de los entrenamientos no se presentan las fases de seguimiento y generalización que son importantes para determinar si hubo o no un cambio estable en la conducta, considerando que la mantención de la ejecución del cambio conductual es lo mejor de los tratamientos (Kazdin, 1979).

El orden en que se presentarán los entrenamientos, será el siguiente :

- A En adultos,
- B Reforzamiento y castigo,
- C Modelamiento,
- D Modelamiento más instrucciones,
- E Juego de rol,
- F Entrenamiento de habilidades sociales,
- G Entrenamiento en ambientes naturales,
- H Desensibilización sistemática y entrenamiento en habilidades sociales, y
- I Desensibilización sistemática.

A Entrenamiento en Adultos.

"Todos los procedimientos asertivos incluyen algunas formas de manipulación cognitiva y/o de expectación - puesto que (como dicen Rich y Schroeder, 1975), el terapeuta debe insistir tenazmente en que la conducta asertiva es apropiada". "Hace 25 años, todos los métodos de tratamiento partían de Freud y aceptaban la idea

de que las personas impotentes lo eran por sus conflictos, traumas infantiles y sus fuerzas y fantasías que residían en su inconsciente, resumiendo, por tanto, que la conducta es reflejo del inconsciente (Fensterheim y Baer, 1979, p. 25).

Como se puede observar, estas conclusiones no ayudan a tener un mayor conocimiento sobre el comportamiento del paciente y su tratamiento, siendo por eso que los actuales psicoanalistas tratan de explicar y encontrar las razones por las que el paciente actúa de una determinada manera, y la terapia conductual busca cómo modificar la conducta actual del paciente (lo más rápido y eficaz) tomando en cuenta :

- 1) el problema real,
- 2) la identificación de la conducta específica por cambiar, que es la causante del problema,
- 3) las mediciones, tanto tradicionales como conductuales,
- 4) la evaluación y el diagnóstico para encontrar el mejor tratamiento para el paciente,
- 5) las mediciones indirectas que sean cuantificables (si se trata de evaluar o medir conductas cubiertas)
- 6) la especificación del concepto y descripción operacional. Esta terapia es muy efectiva en la modificación de cualquier conducta, sobre todo cuando el paciente no ha aprendido a defender sus derechos, - tiene poca libertad, se siente incómodo (Lazarus) - (Fensterheim y Baer, 1979), o no sabe reconocer sus derechos.

Para esto, Fensterheim y Baer (1979), toman en cuenta lo siguiente :

- 1) que el paciente tiene derecho de hacer cualquier cosa en tanto no provoque o cause daño a los demás,

- 
- 2) a herir a otros si su motivo es asertivo y no agresivo,
 - 3) a pedir, siempre y cuando acepte la negación de los demás,
 - 4) a hablar sobre los derechos no claros, con las demás personas, para llegar a un acuerdo, y
 - 5) a tener derechos.

→ Smith (1979), menciona que es importante no dejar que manipulen nuestro comportamiento y nuestras emociones. Para esto es necesario saber cómo quieren manipularnos, al igual que poner en tela de juicio las actitudes e ideas infantiles con las que fuimos educados.

Al respecto, Smith presenta una guía subdividida para :

- 1) Juzgar nuestro comportamiento, nuestros pensamientos, nuestras emociones y tomar la responsabilidad de ellos,
- 2) No analizar los juicios por la justicia, sino por la utilidad, ya que existen leyes ilógicas establecidas y no modificadas por las personas,
- 3) que la persona no sea insegura, puesto que da lugar a que la manipulen en cualquier situación en la que se presente dicha conducta,
- 4) establecer nuestras propias normas de vida sobre la marcha, ya que somos responsables de nosotros mismos aunque los demás presenten conductas opuestas.

→ El autor concluye ^{Menciona} que no existe un comportamiento correcto, ni aun técnicamente ya que sólo existen los modos personales que cada uno de nosotros elige para sí y que enriquece o amarga nuestra existencia, y que por tanto:

- a. no debemos dar razones ni excusas para justificar nuestro comportamiento ante los demás,

- b. debemos juzgar si nos incumbe la responsabilidad de encontrar soluciones a los problemas ajenos,
- c. tenemos derecho a cambiar de parecer,
- d. debemos ser capaces de tomar decisiones por nosotros mismos, aun cuando cambiemos de decisión,
- e. tenemos derecho a cometer errores y a decir: No lo sé,
- f. tenemos derecho a ser independientes en nuestros actos y a tomar o no, en cuenta, la opinión ajena,
- g. tenemos derecho a tener opiniones ajenas a la lógica,
- h. tenemos derecho a decir "no lo entiendo y "no me importa".

Smith (1979) dice que de acuerdo con los datos coleccionados, ha llegado a la conclusión de que la persona que se comporta tal como es, independientemente de lo que los demás piensen, es la más admitida por los demás, aunque su comportamiento sea contrario.

Smith (1979) describe una serie de tratamientos para la asertividad, que a continuación se describen :

- a. La persistencia o "disco rayado": Técnica que, mediante la repetición serena de las palabras que expresan nuestros deseos, una y otra vez, enseñan así la virtud de la persistencia, sin tener que ensayar argumentos o sentimientos de ira, de antemano, con el propósito de calentarse con miras a un enfrentamiento con los demás.

Efectos clínicos: Esta técnica nos permite recibir críticas sin sentirnos violentos ni adoptar actitudes ansiosas o defensivas, sin ceder un ápice ante los que emplean críticas manipulativas, los cebos dialécticos, la lógica irrelevante, sin apartarnos del punto en que deseamos insistir.

- b. Banco de niebla: Técnica que enseña a aceptar crí

ticas manipulativas, reconociendo serenamente ante nuestros críticos la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen, sin que por ello abdiquemos nuestro derecho a ser nuestros propios jueces.

Efectos clínicos: Esta técnica nos permite recibir críticas sin sentirnos violentos ni adoptar actitudes ansiosas o defensivas, sin ceder un ápice frente a los que emplean críticas manipulativas.

- c. Libre información : Técnica que nos enseña a identificar los simples indicios que nos da otra persona en el curso de la vida cotidiana y que permite reconocer qué es lo interesante o importante para esa persona.

Efectos clínicos: Esta técnica nos permite vencer nuestra timidez y entrar en conversación con los demás, induciendo a éstos, al mismo tiempo, a hablarnos de sí mismos, con la mayor libertad.

- d. Aserción negativa : Técnica que nos enseña a aceptar nuestros errores y fallas (sin tener que excusarnos por ello) mediante el reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas hostiles o constructivas que se formulan a propósito de nuestras cualidades negativas.

Efectos clínicos: Nos permite sentirnos a nuestras anchas, aun reconociendo los aspectos negativos de nuestro comportamiento o personalidad, sin tener que adoptar actitudes defensivas o ansiosas, ni vernos obligados a negar un error real y consiguiendo, al mismo tiempo, reducir la ira o la hostilidad de nuestros críticos.

- e. Interrogación 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 es útil), o de agotarlas (si son manipulativas), inclinando a nuestros críticos, al mismo tiempo, a mostrarse más asertivos y a no hacer uso tan intensivo de los trucos manipulativos.
- Efectos clínicos: 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 una mejor comunicación.
- f. Autorrevelación : Técnica que nos enseña a aceptar e iniciar la discusión de los aspectos positivos y negativos de nuestra personalidad, nuestro comportamiento, nuestro estilo de vida y nuestra inteligencia, con objeto de fomentar y favorecer la comunicación social y reducir la manipulación.
- Efectos clínicos: nos permite revelar aspectos - de nosotros mismos y de nuestra vida que, anteriormente, provocaban en nosotros, sentimientos de ignorancia, ansiedad y/o culpabilidad.
- g. 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 nuestros sentimientos de dignidad propia. Cuando el objetivo final entraña algo que afecte nuestra -

dignidad, sin embargo, no caben compromisos de clase alguna (pag. 437-438). Todos los tratamientos determinan que no se trata de cambiar a las personas o la situación, como primero y último fines, - sino modificar la conducta del paciente y que esta modificación conductual traerá, como consecuencia, el cambio de las situaciones y de las personas.

h. Autoentrenamiento :

Fensterheim y Baer (1979) describen varios autoentrenamientos e incluyen una serie de programas sobre :

- 1) Como fijarse metas.
- 2) Los ejercicios de conducta : ejercicios de la boratorio; conversación emocional; situaciones interpersonales; interacción social; conversación emocional para decir no; motivaciones ocultas; reducción de la tensión social; la interacción del pensamiento; aliviar sus obsesiones en la vida social; autorrevelación (contar historias de carácter personal); la conducta marital; elegir la conducta para modificar; la comunicación; la intimidad mediante la comunicación en la toma de decisiones de tipo sexual, y el relajamiento.
- 3) La aproximación de la conducta a la expresión - de sentimientos.
- 4) El ensayo conductual para aumentar el círculo - social.
- 5) Una guía del principiante ante el desaire.
- 6) La relación íntima con la pareja para que funcione bien el matrimonio (conductas que la pareja desea que aumenten).

- 7) Como evitar los problemas por el contraste matrimonial.
- 8) Comprender y lograr el objetivo de la pelea.
- 9) Mejoramiento de la relación sexual.
- 10) El autodomínio; identificación de los obstáculos para llegar a la meta y como modificar el hábito.
- 11) Como evitar la depresión.
- 12) Como adelgazar y mantenerse delgado.
- 13) La conducta homosexual.
- 14) Como evitar la variación en la conducta sexual; el transexual.
- 15) La aserción en el trabajo, y
- 16) La desensibilización sistemática.

Al igual que los autores anteriores, Dyer (1979) escribe un libro con el fin de la autoayuda, encontrando una zona errónea (que en el caso anterior es la conducta problema del paciente), o el tipo de comportamiento autodestructivo, y examina los antecedentes históricos del comportamiento en su cultura.

Determina que la inteligencia no está dada en términos de la capacidad para resolver problemas complejos, sino en la resolución de problemas en la vida diaria.

En el libro, se refiere al pensamiento como determinante del comportamiento, diciendo que, de acuerdo con lo que uno piensa, así se sentirá y que, por tanto, una buena resolución a los problemas es eliminar los pensamientos negativos que produzcan acciones de depresión, agresión o ira, actuando en forma positiva para solucionar el problema, mostrando una conducta activa y no pasiva, sin pensar en cosas que están fuera de la realidad.

Critica :

1. La pasividad, por no presentar conductas que solucionen el problema;
2. los "tendrías" y "debías" (que dan por resultado la pasividad);
3. permitir que los anuncios nos manipulen;
4. la ira y la agresión que entorpecen las actividades positivas;
5. el pasado y el futuro, que producen sentimientos positivos o pasividad;
6. que se caractericen o describan conforme a los demás;
7. dejarse influenciar por los gustos de los demás o por lo que le exigen;
8. el no aceptar su cuerpo con sus defectos y cualidades (es necesaria la autoaprobación);
9. las etiquetaciones, ya que reducen la actuación y limita el desarrollo y el aprendizaje;
10. el círculo del "yo soy";
11. las emociones de culpabilidad y preocupación.

Para estos aspectos describe una serie de estrategias para eliminar la conducta de culpabilidad; el porqué - no se deben presentar las conductas de preocupación por sus situaciones, hechos o conductas; estrategias para eliminar la preocupación, la rigidez o inseguridad a lo desconocido; como lograr la seguridad; como enfrentarse a lo desconocido; eliminar los "debías"; renunciar a la demanda de justicia; deshacerse de los comportamientos de postergación, y eliminar la ira y algunos proyectos para reemplazarla.

i. Autoentrenamiento a la madre :

Smith (1979) menciona que: en los entrenamientos se ofrece, a la madre, la posibilidad más prometedor, de comportarse de manera asertiva ante las declaraciones mani

pulativas de sus hijos, empleando la aserción verbal en sus respuestas, como por ejemplo :

- La madre puede actuar asertivamente diciendo : " veo que te parece injusto que laves el patio mientras tu hermano juega y comprendo que esto debe trastornarte; pero aun así, quiero que laves el patio ahora mismo".

Con su respuesta asertiva, esgrimida como una necesidad desagradable de defenderse contra la manipulación de sus hijos, la madre le dice palabras tranquilizadoras y constructivas (pag. 45).

Una dificultad que observa Smith (1979) en las madres, es que al leer sobre el entrenamiento asertivo y querer aplicar las conductas asertivas, sólo podrán hacer una de dos, esto es, comportarse con sus hijos como :

- Odiosos tiranos, o
- con una blandura e indulgencia igualmente odiosas, no actuando en un término medio entre estos dos extremos - (pag. 46).

B Reforzamiento y Castigo. (Ver Tabla II)

Estas técnicas (reforzamiento y castigo) se han utilizado en diversos problemas conductuales asertivos sobre todo en relación con los comportamientos de los niños, como son : la conducta de mandar, la dependencia, la oposición, la conducta agresiva, etc.

Varios investigadores las han empleado en diversos problemas de asertividad, sobre todo en niños, por ejemplo: Wahler, Peterson, Winkel y Morrison (1965) que en su estudio

- a. analizan experimentalmente la interacción entre la madre y el hijo, y
- b. eliminan las variables para la modificación conduc

tual en el niño,

no siendo posible concluir sobre la efectividad del ambiente artificial al natural (pag. 247).

Patterson(1972) trabajó con reforzamiento, más T.O.(tiempo fuera) y el entrenamiento asertivo con respecto a la frecuencia en el llorar, resultando que el T.O. disminuyó la frecuencia y la duración del llorar y se implantó el entrenamiento asertivo, encontrando una mejoría en casa y en la escuela durante el mes y el año de seguimiento (pag. 423) (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack 1979).

Allen, etc., 1964, estudiaron que los efectos del reforzamiento social contingente a la conducta social (la atención del maestro al alumno) incrementa el porcentaje de interacción con niños y decremента con los adultos (en artículo de Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

Hay otros autores que han demostrado la eficacia del reforzamiento contingente a la conducta deseada, según mencionan Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack (1979) poniendo como ejemplo lo dicho por Buell, etc.(1968) y Hart, etc. (1968), quienes encontraron un incremento en la conducta de juego exhibida en niños con deficiencias sociales.

Whitman, etc. (1970) obtuvieron datos semejantes, sólo que usaron comida, como reforzador en niños con retardo (Hasselt, etc.1979).

- Pinkston, etc., 1973, utilizaron el reforzamiento (atención de la maestra para la conducta agresiva: reprimenda), unido a la extinción, o sea ignorar a los niños cuando emitían respuestas agresivas y atender al niño que fuera víctima de la agresión, para modificar la conducta agresiva en niños, encontrándose que la extinción redujo la agresión y que la atención del maestro es una variable que aumenta la agresión; los resultados en el seguimiento se mantuvieron un mes después (Hasselt, etc., 1979).

Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack (1979) observaron en sus datos que en general no se ha demostrado durabilidad en el tratamiento sobre los efectos de las contingencias de reforzamiento, por no presentar la fase de seguimiento (como es el caso de los tratamientos de : Hart, 1978; Kirby y Toler, 1970; Strain, 1976; Strain y Timm, 1974; Wahler y Hops, 1973; Whitman, etc., 1970), o la durabilidad de dicha fase no excede del mes (como es el caso de Allen, etc., 1964; Buell, etc., 1968; Cooke y Apolloni, - 1976; Pinkston, etc., 1973).

C. Modelamiento. (Ver Tabla III).

Esta técnica también ha sido una de las mayormente utilizadas en asertividad por su eficacia en el entrenamiento o en la modificación conductual. Los trabajos que se han hecho, aparentemente han sido en su mayoría con adultos en casos clínicos, como se observará a continuación :

EN ADULTOS

Arnkoff y Stewart (1975) compararon los efectos de las 4 condiciones de tratamiento :

1. Modelamiento,
2. Videotape-feedback,
3. Modelamiento más videotape-feedback, y
4. Grupo control,

en el desarrollo de las estrategias de resolución de problemas (56 estudiantes), encontrando que el modelamiento puede enseñar habilidades básicas, pero es importante que se informe al sujeto sobre su ejecución para la reafirmación de la conducta.

Wolfe y Fodor (1977), trabajaron con mujeres con dificultad en experiencia asertiva, utilizando 3 condicio

nes :

1. Modelamiento más ensayo conductual (BT);
2. Modelamiento, ensayo conductual y terapia racional (terapia conductual racional),
3. Control.

mostrándose poca evidencia de que los componentes de la terapia racional produzcan una generalización en comparación con el ensayo conductual (BT), siendo que ambos señalan la eficacia del tratamiento en la dificultad de la asertividad en mujeres.

Kazdin (1976) trabajó igualmente con modelamiento en 4 condiciones de tratamiento :

1. Reforzamiento y modelamiento;
2. No reforzamiento y modelamiento;
3. Reforzamiento y modelamiento múltiple;
4. No reforzamiento y modelamiento múltiple,

observándose lo siguiente :

- a. El modelamiento cubierto produce un significativo incremento en la conducta asertiva (lo demostraron el autorreporte y las medidas conductuales);
- b. El empleo de la imaginación de varios modelos en la conducta asertiva y las consecuencias favorables a los modelos, mejoran los efectos del tratamiento, pero las escenas de la imaginación asertiva sin un modelo asertivo, no ayudan al cambio asertivo; los efectos del tratamiento son efectivos ya que se generalizaron en una nueva situación de juego de rol.

Los efectos para un seguimiento de evaluación se mantuvieron durante 4 meses (autorreporte).

Kazdin desarrolló un trabajo con 4 condiciones de tratamiento (1979) :

1. Modelamiento cubierto-sumario de códigos;

...

2. modelamiento cubierto sin sumario de códigos;
3. escena control y sumario de códigos;
4. escenas control sin sumario de códigos.

El tratamiento fue administrado individualmente mostrando que :

- a. los efectos del modelamiento tuvieron una confiable mejoría en las medidas de autorreporte y en las conductuales, con respecto a las habilidades asertivas;
- b. la utilización del sumario de los códigos realzó los efectos del modelamiento.

En el seguimiento (después de 6 meses), se indicó que el modelamiento cubierto y el sumario de códigos transferían a situaciones nuevas de juego de rol.

EN NIÑOS

O'Connor (1969), al examinar los efectos del modelamiento en la conducta social del aislamiento de los preescolares, encontró que los niños (en el grupo de modelamiento) incrementaron la frecuencia de interacción social, hasta un punto igualitario al de los niños no aislados- (no hubo reporte de seguimiento) (Hasselt, Hersen, - Whitehill y Bellack, 1979).

El mismo autor (1972), trabajó también con modelamiento y figuración, en donde los grupos experimentales consistieron en :

1. Modelamiento y figuración;
2. modelamiento y
3. figuración (shaping),

encontrando un incremento en la interacción del grupo de modelamiento en 3 y 6 semanas de seguimiento.

D. Modelamiento más Instrucciones (Ver Tabla IV).

EN ADULTOS.

Otros autores han enfocado su investigación a los aspectos de la generalización utilizando las técnicas de modelamiento junto con otras como son las instrucciones.

Este es el caso de Hersen, Eisler y Miller (1974), - quienes examinaron los aspectos de la generalización para los diferentes componentes de la asertividad - (verbal y no verbal). Utilizaron 5 condiciones (50 pacientes de un hospital psiquiátrico entre los 25 y los 58 años de edad) que fueron :

- a. Test-Retest;
- b. Práctica-control;
- c. Práctica-control con instrucciones adicionales para la generalización;
- d. Modelamiento-Instrucciones y
- e. Modelamiento-Instrucciones, con instrucciones adi cionales para la generalización.

La administración del entrenamiento fue individual. Se les dieron instrucciones generales de lo que se les iba a proporcionar en el entrenamiento y las medi das fueron de autorreporte.

Los resultados exponen que el modelamiento e instrucc ciones fueron mejores que el modelamiento, instruccio nes e instrucciones generalizadas.

Para la duración de la solicitud y la solicitud de - nuevas conductas, fue mejor el modelamiento, en compa ración con el grupo Control-práctica y el Test-Retest.

Especifican, además, que sus resultados (con respecto a las instrucciones y el modelamiento para la generalización), son consistentes con los mostrados por Eisler - (1973), Hersen (1973) y sugieren que la práctica, por sí misma, no muestra efectos de cambio.

La ausencia de generalización, se especula, fue porque:

1. Las medidas no son apropiadas para el seguimiento;
2. Puede no haber generalización en una situación extra laboratorio, y
3. Los efectos del tratamiento pueden ser disipados sobre el tiempo (este último dato no se presentó en el estudio).



E. Juego de Rol. (Ver Tabla V).

Esta técnica es importante por los resultados positivos que se han obtenido en la solución de problemas interpersonales y en el desarrollo de entrenamientos de habilidades sociales.

IZT. 1000429

EN ADULTOS.

Westefeld, Galassi y Galassi (1980), estudiaron los efectos de las variaciones instruccionales durante la evaluación del juego de rol en 80 estudiantes de ambos sexos. Las variaciones fueron 3, una para cada grupo:

1. Decir que la situación de juego de rol podría implicar solicitudes no razonables;
2. Decir cuál era la conducta efectiva que involucraba el no excusarse, no vacilar, responder directamente y relajarse;
3. Decir que actuara en forma natural y efectiva.

...

Los resultados fueron que, los sujetos a quienes no se les dio información, tuvieron una alta tasa de pulsación y un bajo puntaje en el SUDS (utilizada como medida independiente), en comparación con aquellos a quienes si se les informó.

A las personas que se les dijo cómo actuar asertivamente, tuvieron más conductas asertivas que a las que se les dijo que actuaran normalmente, concluyendo, por tanto, que el incremento de la información sobre la evaluación conductual del paciente mejora la ejecución del mismo.

J.P. Galassi y M.D. Galassi (1976) (basados en Mc.Fall y Marston, 1970), trabajaron con juego de rol para determinar los efectos de variación en la presentación de estímulos (simple o múltiple), en la conducta de los sujetos con baja asertividad.

Los grupos fueron :

1. Grabación con estímulo simple;
2. grabación con estímulo múltiple;
3. en vivo, con estímulo simple;
4. en vivo con estímulo múltiple.

Por los resultados, los autores dicen que la variación - en la evaluación del juego de rol afecta la conducta del sujeto no entrenado, con baja asertividad, y que los componentes no verbales de la asertividad son importantes - en el entrenamiento asertivo.

Greenwald (1977) trabajó en juego de rol, con mujeres - con alta y baja asertividad para identificar las habilidades y las conductas de ansiedad social que las diferenciaban.

Las mujeres clasificadas por los terapeutas con baja asertividad, presentaron características de mucha ansiedad e inhibición, al contacto con los hombres en tanto que las asertivas tenían facilidad para interactuar con los hombres.

Los coterapeutas, al clasificar a las mujeres, no las identificaron con alta y baja asertividad con base en la ansiedad, pero sí en otras características conductuales sobre la habilidad social.

El autor discute, con respecto a sus datos, que la medida global de las habilidades sociales fue más útil - para identificar la frecuencia de datos altos o bajos de la asertividad, que las medidas globales de ansiedad.

EN NIÑOS.

Whitehill (1978), al trabajar con esta técnica, encontró un mejoramiento en la conversación de los niños y una generalización para las escenas de juego de rol, manteniéndose los efectos 4 semanas después del entrenamiento, pero no durante las 8 semanas siguientes. -- (Hasselt, etc., 1979).

F. Entrenamiento de Habilidades. (Ver Tabla VI)

Este entrenamiento es uno de los más complejos, ya que utiliza tanto las técnicas de modelamiento como las de juego de rol, junto con otras técnicas.

EN ADULTOS.

Los siguientes autores han trabajado con este entrenamiento :

...

Marzillier y Winter (1978), quienes lo utilizaron con 4 pacientes psiquiátricos para examinar la relación entre el cambio conductual específico y el mayor cambio social y clínico.

Las tarjetas conductuales a medir, fueron los componentes conductuales que dificultaban la interacción social (registrados por los pacientes), los causantes de la depresión y las fallas sociales para determinar el tratamiento individual, encontrando que, en general, se muestra que la resolución de dificultades sociales no necesariamente requiere de tratamientos extensivos, ya sea para entrenar habilidades sociales o eliminar la ansiedad.

Rimm, Snyder, Depue, Haanstad y Armstrong (1976), introdujeron también en su programa, un entrenamiento de habilidades sociales, indicando en sus resultados que las personas que recibieron el entrenamiento de habilidades mostraron :

1. Una marcada reducción en la emoción, y
2. un efecto positivo en la conducta asertiva y en el enojo,

de lo que resulta que la práctica puede facilitar la asertividad aunque extinguiendo las situaciones que inhiban la respuesta correcta, así como que el ensayo puede reducir la ansiedad pero solamente si la persona tiene la oportunidad de verbalizar, concluyendo, por último, que el entrenamiento es mejor que el ensayo, para reducir el enojo y la ansiedad.

Matson y Stephens (1978), utilizaron en 4 pacientes psiquiátricos :

1. Retroalimentación para mejorar la apariencia;

2. escenas de juego de rol, en donde ellos respondían a las escenas;
 3. retroalimentación, de acuerdo con la respuesta a la escena;
 4. modelamiento de la respuesta adecuada, y
 5. retroalimentación después de cada escena entrenada,
- demostrando que el entrenamiento de habilidades sociales es efectivo en pacientes psiquiátricos, controla las peleas verbales y físicas y, por lo tanto, es un programa efectivo a cambio de los programas punitivos que usualmente se utilizan en los psiquiátricos.

En la generalización se dieron conductas que no existían antes en los pacientes sugiriendo, por tanto, que el entrenamiento en habilidades mantiene los efectos y da lugar a que se presenten conductas alternativas.

EN NIÑOS. (Ver Tabla VII)

El entrenamiento de habilidades sociales se ha llevado a cabo también con niños. Unos de los experimentadores que han abocado sus estudios a ellos, son Goodwin y Mahoney (1975), quienes usaron el modelamiento de habilidades copiadas para reducir la frecuencia de la respuesta agresiva en 3 niños hiperactivos e impulsivos, entre los 3 y los 6 años de edad.

Se les dio un videotape al mismo tiempo que las instrucciones cubiertas, las sesiones de entrenamiento y la práctica de habilidades modeladas.

En los resultados se reportó que la copia modelada del videotaped no produjo cambios conductuales, pero la combinación del modelamiento más el entrenamiento y la práctica de las habilidades resultaron mejor en la situación de juego y disminuyó las conductas agresivas -

en clase, permaneciendo una semana después de terminado el tratamiento (seguimiento) (Hasselt, etc., 1979).

Bornstein, etc. (1977), trabajaron con un entrenamiento de habilidades sociales en niños, el cual consistió en instrucciones, ensayo conductual, modelamiento y retroalimentación (Hasselt, etc., 1979).

En los resultados se mostró un incremento en los componentes de la asertividad, pero no fueron evaluadas, en vivo, estas conductas.

Hubo seguimiento en donde se mantuvo dicho incremento en el juego de rol.

Bornstein, etc. (in press), reportaron un entrenamiento de habilidades sociales efectivo para evaluar la generalización de la conducta natural del niño en su interacción (no se especifican las técnicas utilizadas en el entrenamiento, en el artículo de (Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

En sus resultados, se mostró un mejoramiento de los componentes conductuales durante el entrenamiento, mas no en la generalización; por ello, determina el autor que se debe poner una mayor atención a las evaluaciones específicas y a los programas de generalización, en las investigaciones futuras de habilidades sociales en niños.

Oden y Asher (1977), mostraron la efectividad del entrenamiento de habilidades sociales (instrucciones y práctica en vivo), con niños en el juego, puesto que el grupo de entrenamiento de habilidades sociales mostró un incremento significativo, comparado con el grupo control.

En el seguimiento, se reportó que los niños continuaron progresando sobre la medida sociométrica del juego -- (Hasselt, etc., 1979).

...

Chittenden (1942), trabajó con niños agresivos que no cooperaban en el juego (Hasselt, etc., 1979).

Las técnicas fueron: modelamiento, instrucciones y - práctica guiada.

Los resultados mostraron que hubo un decremento del do minio conductual de los niños agresivos, lo cual fue e vidente en el seguimiento (un mes después de terminado el entrenamiento).

Los autores concluyen que los elementos de su entrena- miento son los responsables de los cambios conductua- les.

En la revisión hasta aquí expuesta de todos los entre- namientos, se detecta un mayor número de estudios he- chos en adultos, sin etapas de seguimiento y/o que no muestran una efectividad en dichas etapas que son, ge- neralmente, de dos a cuatro semanas después de haber - terminado el tratamiento o entrenamiento.

G. Entrenamientos en Ambientes Naturales. (Ver Tabla VIII).

Son pocos los autores que han realizado entrenamientos llevados a cabo en ambientes naturales y que sean eva luados en los mismos. Entre estos pocos, tenemos los de :

Schinke, Gilchrist, Smith y Wong (1979), quienes desarro llaron un entrenamiento de habilidades sociales, en un ambiente natural. Utilizaron un paquete de técnicas - distintas para que el paciente adquiriera conductas - adecuadas que anteriormente no tenía en su repertorio conductual.

Las condiciones del entrenamiento conductual fueron :

1. Discusión sobre la definición apropiada de conductas interpersonales, entre los pacientes y el terapeuta;
2. Modelamiento;
3. Ensayo conductual;
4. Instrucciones;
5. Retroalimentación;
6. Reforzamiento, y
7. Evaluación del entrenamiento.

El grupo control de discusión, tenía sólo 3 fases : pre test; un film en donde tenía que descubrir la conducta interpersonal (lo cual provocaba una discusión) y la autoevaluación.

En sus resultados, el inventario de asertividad reveló que no había diferencias significativas por grado de -disconformidad.

En las medidas objetivas (observación directa de los componentes conductuales en el juego de rol), los cambios de transferencia al ambiente natural, fueron grandes en el grupo de entrenamiento, en comparación al grupo control y, en la generalización, se mostraron cambios significativos en el grupo entrenado. Estos patrones -son semejantes a los mostrados por Bellack, etc. (1976), Brok way (1976) y Hersen, etc. (1974), que reportaron la transferencia de nuevas habilidades no entrenadas en situaciones nuevas (no reportaron datos de seguimiento)(Schinke, etc., 1979).

H. Desensibilización sistemática y Entrenamiento en Habilidades Sociales. (Ver Tabla IX).

EN ADULTOS.

Varios autores han dirigido sus investigaciones a los

tratamientos de desensibilización sistemática que han demostrado ser efectivos en la solución de problemas asertivos y los han comparado con el entrenamiento de habilidades sociales, :

Curran (1975), que trabajó con pacientes de ambos sexos utilizando un programa de desensibilización sistemática para la ansiedad condicionada y un entrenamiento en habilidades sociales enfocadas a la ansiedad debida al déficit conductual, mostrando, en sus resultados, un perfeccionamiento significativo de los grupos experimentales sobre los de control.

Entre el grupo de entrenamiento de habilidades y desensibilización sistemática no se observaron cambios debido, quizás, a la falta de especificación del cuestionario de ansiedad en las citas (no hay datos de seguimiento).

Marshall y Stoian (1976), expusieron que la desensibilización sistemática y el entrenamiento en habilidades sociales reducen la ansiedad, para lo cual trabajaron con 24 pacientes, encontrando que el entrenamiento de habilidades sociales no es mejor que la desensibilización sistemática para reducir las manifestaciones conductuales en la ansiedad y que la combinación de los dos tratamientos es más efectiva que la desensibilización sistemática para reducir la ansiedad (Marshall, etc., 1977).

I. Desensibilización Sistemática. (Ver Tabla X).

EN ADULTOS.

Anton, también trabajó con la desensibilización siste-

mática para reducir la ansiedad, ocupando :

1. El grupo control (no tratado);
2. el grupo de desensibilización sistemática, y
3. el grupo de consejo.

Los resultados indicaron que el grupo de desensibilización sistemática tuvo una reducción significativa en la prueba - de ansiedad, no presentándose cambios en los otros 2 grupos.

Se encontró que hubo más reducción en la ansiedad en el - grupo de consejo, en comparación con el grupo control, aun que no fue significativa (1976).

Anton, 1976, discute que la desensibilización sistemática puede provocar una significativa reducción en el test de - ansiedad y corroboran sus resultados Allen (1971), Aponte y Aponte (1971), Cohen (1969) y otros (Anton, 1976).

Donner y Guerney (1969) y Johnson y Sechrest (1968) son los únicos que han examinado los efectos de la desensibiliza- ción sistemática en la ejecución académica, con resultados positivos (Anton, 1976).

VARIEDAD DE ENTRENAMIENTOS ASERTIVOS PARA LA MODIFICACION DE LAS SIGUIENTES CONDUCTAS

SALTER (1961)

Excitación
Inhibición
Exhibición

Entrenamiento asertivo

WOLPE (1979)

Ansiedad
Temor interpersonal

Principios de inhibición recíproca

LAZARUS,
FENSTERHEIM Y
BAER (1979)

Defensa de sus derechos, en cualquier aspecto

Enseñar al paciente, a distinguir, defender e impedir que sus derechos legítimos sean usurpados.

DYER (1979)

Comportamiento autodestructivo

Eliminar pensamientos negativos que producen depresión, ira, agresión y pasividad.

SMITH (1979)

La defensa de la madre contra la manipulación de los hijos.
La defensa de los derechos y a ser independiente (no manipulado)

La persistencia o Disco Rayado.
Banco de Niebla.
Información Libre.
Aserción negativa.
Interrogación negativa.
Autorrebelación.
Compromiso viable.

T A B L A I I

REFORZAMIENTO Y CASTIGO

AUTOR	TECNICA(S)	TRATAMIENTOS	SUJETOS	RESULTADOS	SEGUIMIEN
WAHLER, PETERSON, WINKEL Y MORRISON (1965)	REFORZAMIENTO Y CASTIGO	a) Extinción o castigo a la conducta problema. b) Reforzamiento de la conducta incompatible, o c) Reforzamiento diferencial	niños de 4 a 6 años de edad	Mejoría en los 3 casos.	
PATTERSON (1972)	REFORZAMIENTO, T.O., MAS ENTRE NAMIENTO ASERTIVO.	T.O. (tiempo fuera) para la conducta de llorar. Reforzamiento, para la conducta asertiva.	niños de nueve años de edad	Mejoría, tanto en la casa como en la escuela.	1 mes y 1 año
ALLEN (1964)	REFORZAMIENTO SOCIAL	La atención de la maestra, como reforzamiento, a la conducta social del niño.		Incrementó el porcentaje de interacción con niños, y decrementó en adultos.	
PINKSTON (1973)	REFORZAMIENTO Y EXTINCION	Extinción.- Ignorar a los niños cuando agreden y atender al agredido. Reforzamiento. Atención a la conducta agresiva (reprimenda).		La extinción redujo la agresión y el reforzamiento la incrementó, tanto en el post-tratamiento como en seguimiento.	1 mes

T A B L A III

C. MODELAMIENTO MAS INSTRUCCIONES

AUTOR	TECNICA (S)	TRATAMIENTOS	SUJETOS	RESULTADOS	SEGUIMIEN
HERSEN, EISLER Y MILLER (1974)	MODELAMIENTO E INSTRUCCIONES	a) TEST-RETEST b) PRACTICA-CONTROL c) PRACTICA-CONTROL, CON INSTRUCCIONES ADICIONALES PARA LA GENERALIZACION. d) MODELAMIENTO-INSTRUCCIONES. e) MODELAMIENTO-INSTRUCCIONES CON INSTRUCCIONES ADICIONA LES PARA LA GENERALIZACION	50 PACIENTES DE UN HOSPITAL PSIQUIATRICO (DE 25 A 58 AÑOS DE EDAD)	EL GRUPO "d" FUE MEJOR QUE EL "e". (DATOS GENERALES). LA PRACTICA, POR SÍ MISMA, NO SUGIERE EFECTOS DE CAMBIO.	

Faltan páginas

N° 92-97

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES (En Niños)

AUTOR	TECNICA(S)	TRATAMIENTOS	SUJETOS	RESULTADOS	SEGUIMIENTO
BORNSTEIN (1977)	ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES.	I) Instrucciones II) Ensayo conductual III) Modelamiento IV) Retroalimentación	4 niños inasertivos (no se reportan más datos en el artículo de Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack (1978))	Se dio un incremento en los componentes de la asertividad. No hubo comprobación en el medio natural.	2 y 4 se, amas des pués del trata- miento. Se mantu- vieron las conduc- tas pero sólo se comprobó esto en un medio ambiente ficticio.
BORNSTEIN (in prese)	ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES.	No se especifican en el artículo de Hasselt, Her- sen, Whitehill y Bellack (1978), más datos que los siguientes : I) Instrucciones II) Retroalimentación III) Ensayo conductual IV) Modelamiento	5 niños agresivos.	Se dio una mejora en los componentes conductua- les pero la generaliza- ción fue inconsistente.	Se mantuvo el efec- to sólo en 3 de los sujetos, des- pués de terminado el programa.
ODEN Y ASHER (1977)	ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES.	I) Grupo control. II) Grupo experimental: a. Instrucciones. b. Práctica en vivo.	Niños de 30 y 40 que presen- taban aislamiento social	El grupo entrenado mos- tró un incremento signi- ficante en las habilida- des sociales, comparado con el grupo control.	Después de 1 mes de terminado el entrenamiento se mostraron los progresos dados en los resultados.
CHITTENDEN (1942)	ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	I) Grupo Control. II) Grupo entrenado, al cual se le aplicó a. Modelamiento b. Instrucciones c. Práctica guiada	Niños agresivos que no coopera- ban en el juego.	Hubo un decremento del dominio conductual en los niños que fueron en- treñados. En el grupo control el cambio fue mínimo.	1 mes después de terminado el tra- tamiento, los re- sultados se man- tuvieron.

T A B L A V I

G. ENTRENAMIENTO EN AMBIENTES NATURALES (En Adultos).

AUTOR	TECNICA(S)	TRATAMIENTOS	SUJETOS	RESULTADOS	SEGUIMIEN
SHINKE, GILCHRIST, SMITH Y WONG (1979)	ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES EN MEDIO NATURAL	DISEÑO PRETEST-POST'TEST I) Pretest. II) Entrenamiento: a. Discusión sobre las con- ductas apropiadas de con ducta interpersonal. b. Modelamiento. c. Ensayo conductual. d. Instrucciones. e. Retroalimentación. f. Reforzamiento. g. Evaluación del entrenamiento. El control sólo descubriría en un film las conductas apropiadas. III) Post-test	12 paraprofesi_ nales, entre 21 y 61 años de edad. Hombres y mujeres.	Hubo una diferen- cia entre el grupo entrenado y el no entrenado, en la probabilidad de re conocer las rela- ciones interperso- nales. El grupo - experimental reco nocía más que el de control.	No se dieron datos.

9

TABLA VI

DESENSIBILIZACION SISTEMATICA

AUTOR	TECNICA	TRATAMIENTO	SUJETOS	RESULTADOS	SEGUIMIENTO
CURRAN (1975)	DESENSIBILIZACION SISTEMATICA PARA LA ANSIEDAD CONDICIONADA Y EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES PARA LA ANSIEDAD POR DEFICIT CONDUCTUAL.	AL GRUPO DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES, SE LE DIERON : I) INSTRUCCIONES II) MODELOS DE VIDEOTAPE III) REPRESENTAR LOS MODELOS. IV) VIDEOTAPE DE SU ACTUACION. V) ASIGNACION DE HABILIDADES AL GRUPO DE DESENSIBILIZACION I) NO SE ESPECIFICA, PERO ES EL MISMO DE WOLPE (1958) Y DE PAUL (1966) TERCER GRUPO : I) GRUPO PLACEBO FUE EL CONTROL Y SOLO TUVO RELAJACION. CUARTO GRUPO : I) GRUPO CONTROL. NO SE LE DIO NADA.	19 HOMBRES Y 4 MUJERES. HABIAN TENIDO MUY POCAS CITAS EN SU VIDA.	UN PERFECCIONAMIENTO SIGNIFICANTE DE LOS DOS GRUPOS EXPERIMENTALES SOBRE LOS CONTROL. ENTRE LOS DOS GRUPOS EXPERIMENTALES NO SE DETECTAN CAMBIOS IMPORTANTES.	NO HAY
MARSHALL Y STOIAN (1977)	DESENSIBILIZACION SISTEMATICA Y ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES PARA LA ANSIEDAD.	3 GRUPOS EXPERIMENTALES Y UN GRUPO CONTROL. I) GRUPO DE DESENSIBILIZACION SISTEMATICA. a. RELAJACION b. JERARQUIZACION DE ANSIEDAD c. APAREO DE LOS COMPONENTES d. CHEQUEO DE PROGRESOS e. PRACTICA DE HABILIDADES. II) GRUPO DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES. a. MODELAMIENTO b. ENSAYO c. REFORZAMIENTO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS A LA CONDUCTA DESEADA d. TAREAS PARA SU CASA. III) GRUPO TERCERO. TUVO LA COMBINACION DE LOS DOS GRUPOS ANTERIORES. IV) GRUPO CONTROL. SOLAMENTE SE LE HICIERON : LA ENTREVISTA, EL PRETES Y EL POST-TEST.	24 PACIENTES REPARTIDOS EN 4 GRUPOS. PRESENTABAN ANSIEDAD.	EL GRUPO DE LA COMBINACION DE TRATAMIENTOS FUE MEJOR PARA REDUCIR LA ANSIEDAD QUE LA DESENSIBILIZACION PERO LA DESENSIBILIZACION FUE MEJOR PARA REDUCIR LA ANSIEDAD QUE EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES AUNQUE SOLO EN UNAS ESCALAS. EN OTRAS FUE MEJOR EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES.	NO SE ESPECIFICA SI HUBO O NO.

T A B L A VII

I. DESENSIBILIZACION SISTEMATICA

AUTOR	TECNICA(S)	TRATAMIENTOS	SUJETOS	RESULTADOS	SEGUIMIENTO
ANTON (1976)	DESENSIBILIZACION SISTEMATICA PARA REDUCIR LA ANSIEDAD	HUBO 3 GRUPOS : I) EL NO TRATADO, O GRUPO CONTROL. II) GRUPO DE DESENSIBILIZACION. III) GRUPO DE CONSEJO. PROCEDIMIENTO PARA LOS 3 GRUPOS : A. Pretest B. El Grupo de Desensibili- zación, tuvo : a) Relajación. b) Desensibilización con ayuda de grabadora para el Grupo de Conse- jo (en esta fase sólo se discutían métodos de enfrentamiento a la ansiedad; en cuanto al Grupo Control, nada. C. Post-Test para los 3 grupos.	54 ESTUDIANTES DE PREPARATORIA	El Grupo de Desensibi- lización Sistemática tu- vo una reducción signi- ficante en la ansiedad en comparación con los otros 2 grupos. Entre los grupos de Consejo y Control, hubo más reduc- ción en ansiedad en el Grupo Consejo pero no fue significativa la di- ferencia. Las caracte- rísticas generales no - cambiarón.	No se reporta si hubo o no.

Capítulo VII

Conclusiones . -

CAPITULO VII

CONCLUSIONES.

En este capítulo se integrarán las conclusiones de los autores sobre las técnicas o los programas de entrenamiento. El orden de presentación será el siguiente :

- A. Modelamiento,
- B. Juego de Rol,
- C. Entrenamiento de Habilidades sociales,
- D. Desensibilización Sistemática y
Entrenamiento de Habilidades Sociales y
- E. Desensibilización Sistemática.

Al final del capítulo se concluirá qué técnica o técnicas en combinación, son las que han demostrado ser las más efectivas para el entrenamiento asertivo o para la eliminación de las conductas no asertivas.

A. MODELAMIENTO.

Los investigadores han observado, en sus resultados, que la técnica de modelamiento es efectiva para el entrenamiento de conductas asertivas. Dicha técnica ha sido utilizada en los paquetes de entrenamiento, encontrándose mejoría en la ejecución de las personas a entrenar.

Con respecto a esta técnica, se concluye que :

- 1) El entrenamiento de modelamiento más ensayo conductual y el ensayo conductual más la terapia racional sobre las dificultades asertivas en mujeres, son efectivos para reducir la ansiedad y los componentes de la terapia racional provocan una gran generalización, en comparación con el largo ensayo conductual (Wolfe y Fodor, 1977).

- 2) Si el modelamiento y el videotape son usados en combinación, puede ser necesario dar al cliente un entrenamiento para improvisar la ejecución de la persona con objeto de evitar la frustración sobre el procedimiento (Arnkoff y Stewart, 1975).
- 3) Los tratamientos : Modelamiento, Videotape, Feedback, Modelamiento más videotape, tienen una gran diferencia significativa con respecto al Grupo control, mas no entre los entrenamientos (Arnkoff y Stewart, 1975).
- 4) Por medio del modelamiento, el paciente puede pensar en soluciones y combinarlas, siendo algo benéfico el incluirlo en el entrenamiento, para generar muchas soluciones que el paciente puede hacer en el entrenamiento de la resolución de problemas (Osborn, 1963; Parnes 1961)(Arnkoff y Stewart, 1975).
- 5) El modelamiento puede ser más efectivo para el incremento del repertorio conductual y la selección del reforzamiento es necesaria para la nueva conducta adquirida y la recolección de la información (Arnkoff y Stewart, 1975).
- 6) Un modelo puede enseñar las habilidades básicas en una nueva conducta, pero necesita información ordenada para refinarla, siendo que con el videotape-feedback se puede ayudar para la discriminación de la información importante (Arnkoff y Stewart, 1975).
- 7) El modelo verbalizado es un método que muestra ser efectivo en transmitir información adicional en el modelo (Arnkoff y Stewart, 1975).
- 8) El modelamiento con reforzamiento diferencial puede servir para dar a la persona más información sobre su ejecución y muestra mayor eficacia en la conducta modelada (Arnkoff y Stewart, 1975).

- 
- 9) La multiplicidad de los modelos, tiene impacto a través de las medidas de autorreporte (Kazdín, 1976).
 - 10) El modelo de reforzamiento tiene impacto a través de las medidas del juego de rol (Kazdín, 1976).
 - 11) Los cambios conductuales requieren de la práctica de la conducta (Kazdín, 1979).
 - 12) Las señales simbólicas pueden dar lugar a la ejecución continua después de terminado el tratamiento y son importantes marcas que mantienen la respuesta más allá del simple modelamiento (Kazdín, 1979).
 - 13) Las diferencias del laboratorio, al entrenamiento, son: la ejecución de la conducta modelada, en muchas experiencias pueden dar experiencias de feedback (Kazdín, 1979).
 - 14) En laboratorio las tareas son menos relevantes para la persona, menos familiares y menos durables (Kazdín, 1979).
 - 15) La retención es menor en laboratorio, que es la experiencia de modelamiento refiriéndose a una semana de evaluación (Kazdín, 1979).
 - 16) Las señales en los tratamientos de modelamiento influyen en la adquisición y retención, siendo por tanto, importante, elaborar métodos alternativos de señales que puedan cambiar y deliberar la combinación de la presentación de los estímulos en el modelamiento (Kazdín, 1979).
 - 17) En los tests se encuentra la transferencia del laboratorio a la vida real (Rosenthal y Reese, 1976).
 - 18) El tratamiento de modelamiento es favorable al paciente para la asertividad espontánea en la vida real (Rosenthal y Reese, 1976).

Respecto al Modelamiento cubierto, se concluye que :

- 1) Es efectivo en reducir el nivel fóbico (Kazdin, 1973-1974) y la no asertividad (Kazdin, 1974) (Kazdin, 1976).
- 2) Un modelo cubierto (Kazdin 1974), indica las consecuencias favorables seguidas por el modelo conductual que tiende a realzar el desarrollo de la conducta asertiva (Kazdin, 1976).
- 3) Las ejecuciones de los modelos asertivos en las escenas de modelamiento cubierto, parecen ser componentes esenciales del tratamiento (Kazdin, 1979).
- 4) Los pacientes que imaginaron las escenas asertivas no cambiaron su conducta consistentemente a través del inventario de autorreporte y de las medidas conductuales (Kazdin, 1979).
- 5) El modelamiento en vivo y el cubierto han sido igualmente efectivos en alternar la evitación en los estudiantes (Cautela, Flannery y Hanley 1974) (Kazdin, 1976).
- 6) El entrenamiento mayormente efectivo es el modelamiento cubierto para las mujeres no asertivas en comparación con el modelamiento abierto (Rosenthal y Reese, 1976).
- 7) El modelamiento cubierto requirió menor tiempo y produjo progresos asertivos comparables a las tácticas del modelamiento abierto (Rosenthal y Reese, 1976).
- 8) La automedición jerárquica, aunque demanda más tiempo, no provee de mayor efectividad que el modelamiento cubierto con una jerarquización estándar (Rosenthal y Reese, 1976).

B. JUEGO DE ROL.

El juego de rol, en relación con el entrenamiento de la con

...

ducta asertiva, ha sido adecuado para mejorar la efectividad en el entrenamiento. Esta técnica se ha utilizado especialmente dentro de los paquetes de entrenamiento o bien, como una forma para obtener la evaluación sobre el criterio de lo que implica, o no, la asertividad, tanto en mujeres - como en hombres.

En cuanto a esta técnica (juego de rol), los autores concluyen que :

- 1) La variación del juego de rol no afecta en forma significativa el contenido de las respuestas, pero sí la ejecución de las personas, seguida del entrenamiento (Galassi y Galassi, 1976).
- 2) Las conductas asertivas producen generalmente consecuencias positivas o de reforzamiento en las interacciones personales (Eisler, Frederiksen y Peterson, 1978).
- 3) Las personas asertivas parecen tener una evaluación socialmente apropiada en sus conductas asertivas (Eisler, Frederiksen y Peterson, 1978).
- 4) En los entrenamientos de asertividad, los efectos de la generalización limitada se deben, en parte, a la inatención terapéutica sobre la pasividad en las conductas (Hersen, Eisler, Miller, 1974; Eisler, Frederiksen y Peterson, 1978).
- 5) En la evaluación conductual sobre las ejecuciones de las personas, pueden influir en el cambio cognitivo - de la persona evaluada (Eisler, Frederiksen y Peterson, 1978).
- 6) Tanto la evaluación como el tratamiento de las personas inasertivas, dependerán de la atención dada a todos los factores (Eisler, Frederiksen y Peterson, 1978).

- 7) Se presentan efectos negativos en los programas, por la violación o ignorancia de otras reglas acomodadas a las necesidades o desaires de ambas personas (Hull Schroeder, 1979).
- 8) La combinación del ensayo conductual y la reconstrucción racional sistemática, fueron más efectivas para incrementar la conducta asertiva y reducir la emoción disconforme a cualquier interacción (Linehan, Goldfried y Goldfried, 1979).
- 9) La combinación de la reconstrucción cognitiva y las intervenciones de la adquisición de habilidades, son óptimos en el tratamiento para facilitar la conducta asertiva (Lange y Jakubowski, 1976) (Linehan, etc., 1979).
- 10) El entrenamiento asertivo con mujeres, puede dar como resultado un incremento en la agresión, la hostilidad y el enojo (Lange y Jakubowski, 1976). (Linehan, etc., 1979).
- 11) El decremento del autorreporte en las mujeres, durante el entrenamiento asertivo, no incrementa la hostilidad ni el enojo (Lange y Jakubowski, 1976) (Linehan, etc., 1979).

C. ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.

En la mayoría de los estudios que se han hecho acerca de la aplicación del entrenamiento en habilidades sociales, se demuestra una efectividad ante los diversos problemas, habiéndose encontrado los siguientes resultados :

- 1) Que el modelamiento y las instrucciones afectan bastante en el cambio sobre la mayoría de los componentes en las escenas de tratamiento y generalización (Hersen, Eisler y Miller, 1974).
- 2) La práctica, por sí misma, no tiene efectos de cambio conductual (Eisler, 1973 y Hersen, 1973) (Hersen, etc. 1974).

- 3) El seguimiento por teléfono no es una medida apropiada (Eisler, etc., 1973 y Hersen etc., 1973) (Hersen, etc., 1974).

Se han realizado pocos trabajos en un medio ambiente natural por la dificultad que se presenta para hacer las evaluaciones correspondientes. De ellos se ha concluido :

- 1) Que se presentan cambios notables en el grupo entrenado con respecto a sus componentes conductuales, en comparación con el no entrenado (Schinke, Gilchrist, Smith, Wong, 1979).
- 2) Se presenta una generalización en los componentes del grupo entrenado (Schinke, Gilchrist, Smith, Wong, 1979).

Sobre los efectos del entrenamiento asertivo, se concluye:

- 1) Es un tratamiento efectivo, para mejorar la asertividad (Turner y Adams, 1977).
- 2) Son más efectivas las lecciones con ensayo más modelamiento, que los programas con ensayo y modelamiento - (Turner y Adams, 1977).
- 3) El modelamiento, incluyendo la conducta verbal, es un procedimiento valuable y efectivo para numerosos problemas conductuales (Bandura, 1969; Green y Marlatt, 1972 Marlatt, 1972) (Turner, etc., 1977).
- 4) Las personas que recibieron el entrenamiento asertivo mostraron un marcado incremento en la calma (reducción en la aparente emotividad), comparada con las personas que recibieron la práctica sola y las cuales no cambiaron (Rimm, Snyder, Depue, Haanstad y Armstrong, 1976).
- 5) La práctica puede facilitar la asertividad, siempre y cuando se extinga la inhibición o aprensión; por lo tanto, otros componentes son necesarios en el paquete del entrenamiento asertivo (Rimm, Snyder, Depue, Haanstad y Armstrong, 1976).

- 6) Las personas del entrenamiento y la práctica sola, reportaron que sus respuestas eran más efectivas después del tratamiento (Rimm, Snyder, Depue, Haanstad y Armstrong, 1976).
- 7) Es importante el valor terapéutico para que el cliente tenga la sensación de confianza en sus habilidades sociales sin realzar sus déficits (Rimm, Snyder, Depue, Haanstad y Armstrong, 1976).
- 8) Las instrucciones para las conductas efectivas o asertivas proveen mejores resultados si se unen a situaciones de juego de rol (Westefeld, Galassi y Galassi, 1980).

Otros autores se han abocado a trabajar con pacientes psiquiátricos, utilizando el programa de entrenamiento de habilidades sociales, concluyendo que :

- 1) Este programa es efectivo para tratar a los pacientes psiquiátricos explosivos y regresivos y para mejorar un rango amplio de déficit social (Matson y Stephens, 1978).
- 2) Existe una aplicabilidad del entrenamiento para controlar las conductas combativas físicas y las discusiones de pacientes crónicos, siendo esto una alternativa a los métodos punitivos empleados usualmente (Matson y Stephens, 1978).
- 3) En el entrenamiento hubo generalización, dado que en varias ocasiones se observaron respuestas apropiadas que no fueron entrenadas (Matson y Stephens, 1978).
- 4) La atención puede ser efectiva para reducir la conducta agresiva en pacientes crónicos y el entrenamiento de habilidades puede ser necesario para mantener tales respuestas alternativas (Matson y Stephens, 1978).
- 5) Es necesario hacer un cuidadoso análisis conductual para elegir las estrategias de tratamiento, dependiendo

de las características de cada uno de los pacientes (Marzillier y Winter, 1978).

- 6) Los cambios medioambientales ocurridos en las sesiones pueden tener un poderoso efecto en la respuesta de los sujetos, en la terapia (Marzillier y Winter, 1978).
- 7) Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pueden producir cambios conductuales específicos, pero solamente si se da un significativo cambio en el medio ambiente del paciente (Marzillier y Winter, 1978).

D. DESENSIBILIZACION SISTEMATICA Y ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES.

Varios estudios han dirigido su atención a la comprobación de la efectividad de los entrenamientos de desensibilización sistemática y de habilidades sociales en diversos problemas de tipo social :

- 1) Marshall, Stoian y Andrews, 1977) afirman que, tanto el entrenamiento de habilidades sociales como la combinación de éste con la desensibilización, son más efectivos en reducir la ansiedad o la angustia subjetiva que únicamente la desensibilización sistemática.

Respecto al miedo social, se concluye que :

- 1) El entrenamiento de habilidades es suficiente para vencer ciertos miedos sociales (Wolpe, 1958 y 1969) (Andrews, 1976).
- 2) Que las fobias (causa de la ansiedad) responden de igual manera a los dos tratamientos (habilidades sociales y desensibilización sistemática) (Trower, Yardley, Bryant Shaw, 1978).
- 3) Que los pacientes inhábiles socialmente, responden únicamente al entrenamiento de habilidades sociales (Trower Yardley, Bryant y Shaw, 1978).

...

- 4) La discusión simulada tiene mejores resultados en el grupo de entrenamiento en habilidades que en el grupo control (Wright, 1976).
- 5) Las personas del entrenamiento de habilidades adquirieron nuevas respuestas en el laboratorio y no en la vida real (Wright, 1976).
- 6) La desensibilización no fue adecuada para eliminar el miedo social (Wright, 1976).

E. LA DESENSIBILIZACION SISTEMATICA.

Otros autores estudiaron la desensibilización sistemática siendo un tratamiento que ha demostrado, al igual que el - entrenamiento de habilidades sociales, su efectividad para resolver problemas de tipo social.

Las conclusiones a las cuales han llegado al utilizar este tratamiento, son las siguientes :

- 1) La desensibilización produce una significativa reducción en el test de ansiedad en el grupo experimental, en - comparación con el grupo control (Anton, 1976).
- 2) El entrenamiento relativamente breve de desensibilización, puede reducir la intensidad de la ansiedad que es experimentada en una determinada situación (Anton, 1976).
- 3) El miedo social puede ser considerado como un importante, aunque no necesario, factor dominante para predecir la conducta asertiva (Hollandsworth Jr., 1976).

Se sugiere que, para futuras investigaciones, se hagan tratamientos para reducir la ansiedad en situaciones de prueba y mejorar las habilidades en los estudios de las personas - ansiosas (Donner y Guerney, 1969 y Johnson y Sechrest, 1968), (Anton, 1976).

De acuerdo con las conclusiones de los programas que se -



muestran, se determina que las técnicas de modelamiento, - juego de rol, entrenamiento en habilidades sociales y la de sensibilización más el entrenamiento de habilidades sociales y la desensibilización sistemática, son efectivos en el cambio conductual deseado, combinándose entre sí, no - siendo posible concluir en forma particular sobre cada uno de ellos.

Por tanto, un programa de entrenamiento asertivo debe incluir la combinación de las técnicas de acuerdo con el objetivo u objetivos propuestos.

En el caso del entrenamiento asertivo para niños, se incluirán varias técnicas (como son las instrucciones, repetición de instrucciones, modelamiento, juego de rol, juego de rol invertido, práctica en vivo, retroalimentación que, utilizadas en combinación con otras técnicas, demuestran una efectividad en el cambio conductual), algunas de ellas se aplicarán (en los niños), según sea necesario, como pueden ser la extinción y/o el relajamiento.

Capítulo VIII

Justificación del diseño :

- Definición de Asertividad.
- Componentes Conductuales de Asertividad.

CAPITULO VIII - JUSTIFICACION DEL DISEÑO

Antes de presentar el diseño, se considera necesario dar a conocer las razones por las cuales se hace el entrenamiento asertivo en niños de tercer año de primaria; la originalidad del Tema y los puntos sobre los que estará basado éste :

La importancia de la utilización del entrenamiento asertivo, se determina porque los alumnos de primaria están adquiriendo modelos conductuales específicos de acuerdo con su medio ambiente ya sean asertivos o no y dado que a los alumnos (en este caso niños) se les facilita el aprendizaje de ambos modelos, es necesario que a los niños en esta edad, se les enseñen conductas asertivas adecuadas a su medio ambiente social, adquiriendo las bases suficientes para solucionar sus problemas y evitar el aprendizaje de conductas no asertivas.

A nivel social, sobre todo en el aspecto educativo, es importante el incremento en el rendimiento académico puesto que, a largo plazo, puede ayudar a la prevención de la deserción y de la delincuencia. Estos dos problemas se presentan, generalmente como consecuencia de :

- a) Bajo rendimiento escolar de los alumnos,
- b) carencia de las relaciones asertivas entre los mismos alumnos, y
- c) falta de modelos asertivos (Sarason, 1975).

Estas consecuencias se deben a una serie de factores que se presentan ante los niños, haciendo que éstos terminen por imitarlos (Bandura, 1973). Tenemos, por ejemplo, un gran número de modelos no asertivos (los aversivos que son mostrados generalmente en los medios de comunicación masiva, como son la T.V., la radio, el cine, etc.) (Bandura, 1975, pag. 315). Todos estos medios de comunicación presentan conductas no asertivas ("Fallas en habilidades sociales debido a la inhibición de la respuesta, por la an

siedad o a la carencia de habilidades sociales". Trower, Yardley, Bryant y Shaw, 1978) o agresiva (conductas que presenta la persona y que produce o provoca daño físico cuando está enojada o frustrada: puede insultar o rebajar a otras personas llamándolas con nombres insultantes o usando palabras obscenas donde no deben expresarse (Cotler y Guerra, 1976). Conductas coercitivas.(De Giovanni y Epstein, 1978) que finalmente pueden ser aprendidas.

Otros modelos igualmente imitados por los niños, han sido los de los padres, familiares, maestros, compañeros, amigos, etc., que también presentan una gran influencia en el aprendizaje vicario "ya que las personas pueden adquirir estilos agresivos de conducta, ya sea por la observación de modelos agresivos o por la experiencia directa del combate" (Bandura, 1973, pag. 312), así como por medio de la comunicación de información a otros individuos que modelan nuestra conducta, como es el caso de los hijos (Ulrich, 1975, pag. 33).

ORIGINALIDAD DEL TEMA.

- 1) Discusión teórica sobre el programa de mantenimiento asertivo adecuado al sistema educativo prevaleciente en México, mostrando las técnicas más efectivas para incrementar, mantener y generalizar las conductas asertivas en el salón de clases.
- 2) La aportación de un programa de entrenamiento asertivo dentro de la psicología educativa en el país, ya que hasta la fecha no se ha encontrado ninguno (no descartando la posibilidad de que haya algunos), excepto en los Estados Unidos de Norteamérica, en una cantidad muy reducida y más aún tratándose de escuelas primarias.
- 3) La creación de programas que incluyen la mantención y generalización, dado que, aun cuando se han mostrado programas con estos factores, han sido muy pocos y todos a nivel clínico, de manera que éstos no han demostrado su efectividad con alumnos a nivel educativo.

- 4) Trabajar en un ambiente artificial y natural, debido a que no se ha tomado en cuenta el trabajo en el medio ambiente natural, sino más bien dentro de las situaciones ficticias lo cual provoca un entrenamiento no demostrable en su efectividad real.
- 5) Hacer una extrapolación de los datos obtenidos sobre la asertividad a partir de 1973, tanto en el área clínica como en la educativa, de los Estados Unidos de Norteamérica, al área educativa en México.
- 6) Definir funcionalmente la conducta asertiva, puesto que no se ha llegado a acordar la aceptación total de alguna de ellas (según los autores).
- 7) Adecuar las definiciones de los componentes de la respuesta asertiva en niños de Estados Unidos a los niños de México.
- 8) Se definirán los nuevos componentes de la conducta asertiva de los adultos con respecto a la de los niños, con el fin de tomar en cuenta todos los componentes, tanto verbales como no verbales que son necesarios para el entrenamiento en niños y éste no quede incompleto, como ha resultado en otras formas de evaluaciones que anteriormente se han hecho.
- 9) Mantener y generalizar las conductas de los niños de tercer año de primaria, tomando en cuenta que estos pasos no se han hecho en los entrenamientos asertivos y son importantes puesto que demuestran la efectividad de dicho entrenamiento.

PUNTOS DE APOYO PARA EL NUEVO DISEÑO.

- 1) El primero es, con respecto a la definición de asertividad, pues hay que tomar en cuenta que el punto de partida de todas las investigaciones es la definición de un concepto, ya que no se puede llevar a cabo aquella si anteriormente no -

se ha especificado correctamente lo que se quiere estudiar, razón por la cual es necesario encontrar una mejor definición sobre la "asertividad", puesto que es la palabra que está relacionada con el tema.

La definición del concepto, esta basada en las definiciones, tanto funcionales como no funcionales, ya que se toman en cuenta los elementos utilizados en ambas y que son las siguientes : la defensa de los propios derechos (Lazarus, descrita en el libro de Fens terheim y Baer, 1979, pag. 33); las relaciones interpersonales y la resolución de problemas sociales ((Lazarus, 1973 (sacado de Hewes, 1975); Heimberg (sacado de Rich y Schroeder, 1976); Heimberg, 1977)); la habilidad para pedir, mantener o realzar el reforzamiento en una situación interpersonal (Heimbert, etc., 1977; Rich y Schroeder, 1976) y la definición de Lazarus (1973) que contiene - los cuatro modelos de respuestas específicas y separadas (Hewes, 1975; Rich y Schroeder, 1976).

Ante dicha revisión se llega a la conclusión de que es preferible que la definición sea funcional, por ser la más aceptada y útil para las investigaciones y tratamientos.

- 2) Otra de las definiciones que es necesario hacer, es la de rendimiento académico, que deberá estar basada en la de V.A. Arredondo, (1974), quien dice que "la tasa de respuesta académica fue calculada por la división del número de operaciones completadas por cada niño, entre el número de minutos (10), en cada periodo" (página 477).
- 3) Para la definición o definiciones de los componentes conductuales es necesario tomar en cuenta las dos grandes clases de respuesta que incluyen los autores en el concepto de asertividad, como el verbal y el no verbal. La importancia se

debe a la mayor facilidad que se ha logrado para poder estudiar dichos componentes como lo mencionan Eisler, Miller y Hersen (1973) (Heimberg, etc., 1977).

Basándose en este punto de vista, es que se incluirán los componentes verbales y no verbales, ya que también son respuestas que conforman la asertividad, como lo muestran Alberti y Emmons (1974) Serber (1972) y Wolpe y Lazarus (1966) (Rich, etc., 1976).

- 4) Dentro de los componentes de la respuesta, no sólo es útil la clasificación, sino que también es necesario definir dichos componentes, como lo hacen Dyer (1979), Fensterheim y Baer (1979), Smith (1979), Hersen, etc. (1974), Schinke, Gilchrist, Smith y Wong (1979) y Reardon, etc. (1978), que enlista ambos elementos de respuesta verbal y no verbal probando una gran contribución en las habilidades sociales tanto en población adulta como en niños.

Con base en las definiciones de los componentes, hechas, sobre todo por Reardon, etc. (1978) (Hasselt, etc., 1979) y Ribes (1976), se definieron los componentes conductuales de los niños de primaria, tomando, incluso, las definiciones de Llorar y de Berrinches, definidas por Ribes (1976).

Al mismo tiempo se consideraron las definiciones o características de las personas asertivas, no asertivas y agresivas, hechas por Cotler y Guerra (1976), con la finalidad de tener una idea más completa de los componentes que que deben ser incluidos.

Para finalizar este punto, se hicieron observaciones en niños - de escuelas primarias, tratando, con esto, de tomar en cuenta - las conductas no asertivas más frecuentes en ellos.

- 5) Dentro de los componentes se registrará la conducta agresiva considerada como no asertiva, puesto que la asertividad

implica la solución al problema en tanto que la agresividad no, sino que, por el contrario, tiende a complicarlo (Dyer, 1979, Alberti y Emmons, 1974, (De Giovanni, etc., 1978); Smith, 1979; Fensterheim y Baer, 1979).

- 6) Como las formas de evaluación se encuentran dentro del área educativa y no de la clínica, fue necesario hacer una extra polación de los tipos de evaluaciones.

De acuerdo con la revisión del diagnóstico y la evaluación de - las áreas Educativa y Clínica en general y con las evaluaciones de asertividad dentro del área Clínica, se determinó hacer :

- a. Un inventario socioeconómico (basado en el inventario del Nivel Socioeconómico hecho en Iztacala-Area Clínica, 1978)
 - b. Un inventario de asertividad para niños, basado en las - escalas de: Rathus (Inventario de Asertividad); de Benreuter (Escala S-S); Willoughby (Inventario de Personalidad) Jackson, D.N. (Personality Research Forms) y
 - c. Pruebas exploratorias de segundo y tercer años de primaria que incluyen preguntas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Español (basadas en el temario de fin de cursos de segundo año y los temas del programa de tercer año de primaria que se impartirán en los meses de septiembre, octubre y noviembre (basados en los exámenes semestrales de la SEP).
- 7) Dentro de los resultados que los investigadores han encontrado en los entrenamientos, tenemos :
- a. Que los ambientes artificiales han demostrado no ser efectivos a largo plazo (Wahler, Peterson, Winkel y Morrison, 1965);
 - b. La conducta social de la madre puede funcionar como una poderosa clase de reforzamiento positivo, tanto para la

conducta indispensable, como para la normal de su hijo (Wahler, etc., 1965).

- c. El entrenamiento de habilidades no es mejor que la desensibilización sistemática para reducir las manifestaciones conductuales de ansiedad (Marshall y Stoian, 1976) (Marshall, etc., 1977).
- d. El entrenamiento en habilidades produce un marcado mejoramiento en las medidas conductuales y menos beneficios inmediatos en la angustia subjetiva (Marshall y Stoian, 1976) (Marshall, etc., 1977).
- e. El juego de rol durante el pretest, resulta más efectivo que las instrucciones (Westefeld y Galassi, 1979) (Westefeld, etc., 1980).
- f. La variación en la evaluación del procedimiento o del juego de rol afecta la conducta de los sujetos, no entrenados, con baja asertividad (Galassi y Galassi, 1976).
- g. Las instrucciones han demostrado ser efectivas y asertivas (Westefeld y Galassi, 1979) (Westefeld, etc., 1980).
- h. El incremento de la información sobre la evaluación puede mejorar la ejecución del sujeto (Westefeld y Galassi, 1979).
- i. Los componentes no verbales de la asertividad son considerados importantes en el entrenamiento asertivo (Galassi y Galassi, 1976).

Por lo tanto, se determina utilizar :

- a. La transferencia del entrenamiento asertivo de una situación irreal, a una real,
- b. Utilizar el entrenamiento de habilidades sociales,
- c. Juego de rol,
- d. Trabajar con instrucciones y evaluar los componentes. Este entrenamiento podría variar de acuerdo con las características del sujeto y las medioambientales.

DEFINICION DE ASERTIVIDAD.

Es la habilidad en la persona, para lograr y mantener sus derechos e intereses sin violar los derechos de los demás.

- 1) A este respecto se considera que 'habilidad' es la capacidad del individuo para emitir conductas sin la presentación de la ansiedad o de la agresión como inhibidores de la conducta adecuada conforme a las circunstancias.
- 2) Considerando derechos como las normas sociales preestablecidas en el medio ambiente en el que se desarrolla el individuo.
- 3) Intereses. Conductas dirigidas para adquirir, mantener e incrementar un reforzador material o social. Incluye la violación de los derechos impuestos, siempre y cuando no se violen los derechos personales.

COMPONENTES CONDUCTUALES DE ASERTIVIDAD.

Conducta Verbal.- Sistema fundado en palabras que tienen un significado.

Conducta No Verbal.- Actos que realiza el organismo, en los que no se incluye la palabra durante la interacción con otras personas.

CONDUCTAS VERBALES ASERTIVAS.

- 1) Contestación adecuada.- Contestación relacionada con la pregunta y que sea después de 5 segundos (C).
- 2) Fuerza del habla.- Tono de voz (comprendiendo que sea de baja, media y alta intensidad) con movimientos corporales que, reafirmando, estén relacionados con el contexto y que no denigren o hieran a las personas (F).

- 3) Decir NO.- Negativa verbal de la persona, al preguntarle o pedirle algo, sin violar los derechos de los demás y sin evadir sus obligaciones (al igual que la persona que emita la negativa verbal no debe evadir sus propias obligaciones) aun cuando los demás no estén de acuerdo (No). 18, 26
- 4) Solicitud de nuevas conductas.- Petición que la persona hace con el fin de obtener algún estímulo de parte de la segunda persona (S).
- 5) Agradecimiento.- Conducta verbal positiva dirigida y relacionada con la conducta emitida por la otra persona de quien recibe algún estímulo positivo (A).
- 6) Aceptación.- Conducta verbal afirmativa relacionada con algún aspecto; por ejemplo: "estoy de acuerdo" "sí", etc(Ac).
- 7) Hacer preguntas.- Conducta verbal dirigida a otra u otras personas con el fin de recibir una contestación de ellas(P).
- 8) No dejar que le humillen, denigren o que violen sus derechos, emitiendo una conducta verbal no destructiva o hiriente, como llamar la atención a la maestra cuando no sea puntual en clase, o por los trabajos mal calificados, o a los compañeros cuando interrumpen la clase (Hu).
- 9) No comentar.- No hacer algún comentario hiriente hacia cualquier persona, incluyendo los apodos (siempre y cuando no se le estén violando sus derechos).
- 10) Monitoreo.- Ayudar a sus compañeros a resolver cuestiones dadas en clase (excluyendo la conducta de hacer el trabajo de sus compañeros) (M).

CONDUCTA VERBAL NO ASERTIVA.

- 1) Fuerza del habla.- Tono de voz con baja, media o alta intensidad y sin movimientos corporales relacionados con el contexto (F). Esta conducta tendrá la característica de interrumpir al maestro y a sus compañeros, ya sea sin permiso o violando los derechos de los demás.
- 2) Tartamudeo.- Número de palabras no emitidas correctamente debido a la repetición continua de alguna sílaba de la palabra (T).
- 3) No decir NO.- Dar una respuesta afirmativa que involucre la violación de sus derechos o se autoadjudique alguna tarea que no le pertenezca y que además no le sea reforzante ejecutarla.
- 4) No solicitud de nuevas conductas.- No hacer alguna petición a la que tenga derecho.
- 5) No agradecimiento.- No emitir alguna respuesta verbal positiva para la persona que ha realizado alguna conducta de cooperación.
- 6) No aceptación.- Conducta verbal negativa hacia los aspectos que la mayoría ha aceptado, interrumpiendo los derechos de los demás.
- 7) No hacer preguntas.- No emitir la conducta verbal dirigida hacia las demás personas, con el fin de recibir una contestación de ellas, cuando no entendió algún aspecto (aquí se tomará como no entendimiento cuando la persona no realice correctamente alguna tarea que se le haya encomendado).
- 8) No atención a las instrucciones.- Cuando la persona habla al mismo tiempo que el maestro, u otra persona, da instrucciones. (NI).

- 9) Llorar.- Conducta emitida por la persona, en la cual se incluye el gimotear, llorar, quejarse sin lágrimas, etc. (Ribes, 1976, pag. 142), (L1).

CONDUCTA NO VERBAL-ASERTIVA.

- 1) Atención.- Incluirá el permanecer en dirección a la persona que está exponiendo la clase o alguna cuestión referente a ésta, o que el niño mire a la persona que está dando la clase o explicando algo referente a ella (puede ser el maestro, u otro alumno) (At).
- 2) Sonrisas adecuadas.- Frecuencias de sonrisas del alumno, dirigidas (ya sea al maestro o a algún compañero) que no provoque conductas de ira en los demás (Sa).
- 3) Conductas positivas espontáneas.- Pasar al pizarrón a contestar en forma escrita las cuestiones que ahí se expongan, (E).

CONDUCTAS NO VERBALES-NO ASERTIVAS.

- 1) No atención.- Incluye que el niño permanezca en dirección contraria a la persona que está exponiendo la clase o dando alguna instrucción o, bien, que el niño no mire a la persona que está exponiendo la clase (Na).
- 2) Interrupciones: Presentación de risas inadecuadas, tics nerviosos (tales como jalarse la boca hacia los lados, arrugar la nariz, sacar la lengua, meterse los dedos en la nariz, etc.) o aventar objetos a sus compañeros o maestros de manera que interrumpen las clases (I).
- 3) No participación.- Negarse a pasar al pizarrón o a ayudar a

sus compañeros en algún trabajo (Np).

- 4) Pintar las bancas.- Rayar las bancas, pintarlas o destruirlas, de manera que cuando están haciéndolo no prestan atención a quien está impartiendo la clase (Pb).
- 5) Luchar.- Abuso físico del niño hacia alguno de sus compañeros a la hora de clase (L).
- 6) Berrinches.- Conductas caprichosas, manifestadas por medio de pataleos, testarudez, etc., que responden a instrucciones verbales o físicas, o que se producen porque el niño no obtiene ningún reforzador. Debe distinguirse de 'llorar' en que la respuesta puede no tener una relación directa con una situación particular (Ribes, 1976, pb. 143), (B).

Entrenamiento.

ENTRENAMIENTO.-

- I. OBJETIVO
- II. HIPOTESIS
- III. DEFINICION DE VARIABLES
- IV. MATERIALES Y APARATOS
- V. DISEÑO Y CONTROL DE VARIABLES
- VI. ANALISIS ESTADISTICO

I. OBJETIVO.-

Diseñar y aplicar un programa de entrenamiento asertivo en niños de tercer año de primaria, con el fin de incrementar el rendimiento académico y mejorar las relaciones interpersonales alumno-alumno, alumno-maestro.

II. HIPOTESIS.-

Alternativas empíricas :

1. Por la influencia de la variable Entrenamiento de Conductas Asertivas (que es una de las situaciones en que se diferencian los grupos), habrá una diferencia significativa entre el grupo entrenado y el no entrenado; en en el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales alumno—alumno, alumno—maestro.
2. Por la influencia de la variable controlada Nivel Socioeconómico, habrá una diferencia significativa de una escuela con respecto a otra, en cuanto a su rendimiento académico y en las relaciones interpersonales comparando los grupos entrenados con los no entrenados y los no entrenados con otros no entrenados.

3. Por la influencia de la variable controlada Sexo habrá una diferencia significativa entre niños y niñas en los grupos, tanto control como experimental.

Nulas :

1. Por influencia del azar, los niños presentarán diferencias no significantes tanto individuales como en grupo, en el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales, de igual manera en los grupos entrenados que en los no entrenados, de un mismo nivel económico.
2. Igualmente, por influencia del azar, se darán diferencias no significativas entre los grupos de una escuela con respecto a otra.
3. Por la misma razón que en los dos casos anteriores, se darán diferencias no significativas en tre niños y niñas de cada grupo de cada una de las escuelas.

III. DEFINICION DE VARIABLES.-

Variables Independientes.

1. Programa de entrenamiento de Variable controlada que consiste en técnicas de modificación conductual y son :
 - a. Instrucciones,
 - b. Repetición de las instrucciones, por parte del alumno,
 - c. Juego de rol,
 - d. Juego de rol, invertido.

....

- e. Retroalimentación,
 - f. Modelamiento,
 - g. Práctica en vivo,
 - h. Extinción (T.O.),
 - i. Tarjeta conductual,
 - j. Relajamiento.
2. Sexo: Niños pertenecientes al mismo género, de acuerdo con sus características anatómicas, principalmente las de su aparato reproductor (mujer y hombre).
3. Nivel Socioeconómico : Lugar que ocupa el individuo en la sociedad, conforme a los ingresos que percibe mensualmente y al grado de estudios que tenga :

CLASE BAJA
CLASE MEDIA
CLASE ALTA

Las características generales que se tomarán como criterios para la clasificación de las clases sociales, serán las siguientes :

CLASE BAJA.

- a. Los padres carecerán de estudios primarios.
- b. Los ingresos corresponderán al salario mínimo (comprendido entre los 8 y los 15 mil pesos).
- c. La vivienda será una casa rentada o propia pero con las siguientes características :
 - . Un cuarto que se utilice como sala comedor y recámara.
 - . Baño con una superficie de 2.25 m² aprox.
 - . Cocina con una superficie de 3 m² aprox.

...

o bien, podría contar con dos cuartos siendo el primero la sala comedor y el segundo, la recámara y la cocina.

- . Aparatos eléctricos : Televisión, radio, refrigerador y estufa.
- . En el caso de tener automóvil, sería de un costo aproximado menor a sesenta mil pesos.
- . La colonia será del tipo popular, como por ejemplo : Naucalpan de Juárez, El Molinito, o cualquiera otra marginada.
- . Los egresos serán iguales a los ingresos.
- . Que los hijos, al término de la primaria ayuden a solventar los gastos familiares.
- . La escolaridad máxima que puedan los padres solventar a sus hijos, sea la primaria.
- . Que los alimentos, como la leche, carne, huevos, pescado, etc., no los consuman, o solamente una vez a la semana.
- . Carecer de servicios médicos particulares.

CLASE MEDIA.

- . La escolaridad de los padres será de primaria secundaria y/o equivalente.
- . Los ingresos sean entre los 25 y los 50 mil pesos.
- . La casa será rentada o propia, con las características siguientes :
 - 3 ó 4 recámaras (cada una de 9 m² aprox.
 - Sala comedor de aproximadamente 25 m².
 - 1 ó 2 baños.
 - Cocina
 - Patio

- Automóvil con costo aproximado de 150 mil pesos, o dos que, sumado su costo, sea también aproximado a la misma cantidad dicha.
- La ubicación de la casa será en fraccionamientos.
- Los gastos serán menores que las ganancias dando lugar a que puedan hacer algunos gastos de lujo, como ir al teatro, cine, compra de algunas cosas extra, etc.
- Que los hijos ayuden a los gastos familiares después de terminada la preparatoria.
- La escolaridad de los hijos será a nivel universitario, aunque sin estudios especiales.
- Consumo de todo tipo de alimentos básicos a excepción de los manjares que se consumirán en días festivos, o en raras ocasiones.
- Los servicios médicos serán de gobierno, o, en casos esporádicos, de médicos particulares.

CLASE ALTA.

- . Los estudios de los padres serán de nivel superior.
- . Los ingresos mensuales serán de 75 mil pesos en adelante.
- . La casa será propia, con las siguientes características :
 - Sala
 - Comedor o Sala comedor
 - 4 recámaras como mínimo
 - 3 baños, o más
 - Cocina
 - Cuarto de estudio

- patio (podría incluir alberca)
- otros cuartos (como baño sauna, gimnasio, billar, biblioteca, etc.)
- Aparatos eléctricos, como :
 - 3 ó más televisores
 - lavadora
 - refrigerador
 - estéreos
- Estufa y calentador de gas
- 2 ó más coches con valor superior a 200 mil pesos
- La casa estará ubicada en fraccionamiento o zona residencial
- Los egresos serán inferiores a los ingresos (aproximadamente en un 50 %
- Solventar a los hijos, en todos sus estudios ya sean universitarios o especializados
- Que no haya privación de cualquier manjar por falta de dinero
- Servicios médicos particulares en toda ocasión.

VARIABLES DEPENDIENTES :

1. Rendimiento académico : número de operaciones y/o preguntas contestadas correctamente por cada niño, divididas por el total de operaciones y/o preguntas hechas por el instructor, de acuerdo con lo que ha impartido en sus clases.
2. La habilidad de la persona para obtener y mantener sus derechos e intereses, sin violar los derechos de los demás, lo cual se mide a través de un inventario y de la observación directa de los com

ponentes conductuales de la asertividad descrita más adelante.

IV. MATERIALES Y APARATOS.

1. Inventario Socioeconómico (hoja 214) (Basado en el Inventario del Nivel Socioeconómico realizado en Iztacala—Area Clínica, 1978).
2. Un inventario de Asertividad (hoja 246) Basado en :
 - a. Rathus (Inventario de Asertividad)
 - b. De Bernreuter (Escala 5-5)
 - c. Willoughby (Inventario de Personalidad)
 - d. Jackson, D. N. (Personality Research Form).
3. Un examen con preguntas de español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, que abarcan los temas del programa de tercer año de primaria que se impartirán en los meses de : septiembre, octubre y noviembre (basado en los exámenes semestrales de la SEP) con 2 pruebas equivalentes.
4. Hojas de registro.
5. Lápiz y gises
6. Pizarrón
7. Cronómetro
8. Bancas
9. Un salón de clases

V. DISEÑO Y CONTROL DE VARIABLES.

El diseño experimental es la forma de arreglar las -

...

condiciones de la variable independiente, de manera que se pueda determinar la relación existente con la variable dependiente (Metodología, Unidad IV, Iztacala, 1976).

En el presente programa tenemos 3 variables independientes y cada una con diferentes valores que estarán siendo controladas para observar y medir su relación con las variables dependientes que, en estas circunstancias, son dos.

Variables Independientes :

1. El entrenamiento que contiene 2 valores: los niños entrenados y los no entrenados (grupo control y grupo experimental, respectivamente),
2. El sexo que contiene dos factores : hombre y mujer,
3. El nivel socioeconómico, que contiene tres valores : clases baja, media y alta.

Un diseño adecuado a las necesidades del programa, es el plan factorial con más de 2 factores, ya que, como menciona Doménech (1975), permite teóricamente analizar planes factoriales con un número cualquiera de factores con o sin repetición (en este caso, tres factores, o sea las 3 variables independientes).

Dentro del diseño, se asignan al azar, los niños anteriormente seleccionados para cada uno de los grupos. Hay que considerar que se seleccionan al azar, con base en la afirmación de Mc. Guigan (1977) que con dicha asignación los grupos resultarán sustancialmente parejos (pag. 198).

...

A uno de los grupos se le llama experimental por ser al cual se apliquen la o las variables independientes.

Al otro grupo se le llama Control, el cual será puesto en semejantes condiciones a las del grupo experimental, excluyendo el programa de entrenamiento, que es el que está siendo controlado por el experimentador.

Los dos grupos estarán sujetos a las medidas de evaluación (pre-test, post-test y seguimiento), para observar las diferencias de un grupo con respecto al otro y, así, detectar si la variable que se manejó es en realidad la responsable de los cambios en nuestra variable dependiente (rendimiento académico y conductas asertivas en los niños de primaria).

Un aspecto importante (Doménech, 1975 y Mc. Guigan 1977) según los mencionados autores, es que, a pesar de que los alumnos son asignados al azar a cada grupo, se tiene que utilizar la variable de apareamiento antes de la selección de sujetos al azar, para así, poder hacer las comparaciones entre escuelas, que representan diferentes clases sociales (Baja, media y alta) entre grupos (el entrenado y el no entrenado) e intragrupos (entre ambos sexos).

Los alumnos serán escogidos de tres escuelas primarias oficiales que representen a una determinada clase social (clase baja, media o alta).

Dentro de cada escuela serán seleccionados 60 alumnos pertenecientes a la clase social en que esté clasificada su escuela, es decir, los alumnos de clase baja deben pertenecer a la escuela que represente esa clase social.

La clasificación de la escuela será determinada por una definición previa de lo que hará que una escuela sea considerada de clase social baja, media o alta y la clasificación de los alumnos será hecha conforme a los datos que se obtengan de los inventarios socioeconómicos.

Los 60 alumnos de cada escuela deben tener un bajo rendimiento académico y una baja asertividad (el criterio de ambos, será especificado posteriormente), de manera que la estrategia consistirá en formar grupos iguales en cuanto a su rendimiento académico, sus conductas asertivas y su nivel socioeconómico, después de lo cual se dividirán, al azar, los 20 alumnos, de tal manera que un 50 % de alumnos (25 % de hombres y 25 % de mujeres) formarán el grupo control, formando el otro 50 % (25 % de hombres y 25 % de mujeres) el experimental.

Los grupos de alumnos escogidos de cada escuela no deben tener diferencias significativas entre sí, con el fin de que puedan ser comparados equitativamente los grupos control con los experimentales.

Para hacer las comparaciones entre grupos de escuelas, será necesario aplicar las pruebas de evaluación pre-test, post-test y de seguimiento. Con el propósito de controlar la variable tiempo, se aplicarán los registros a todos los grupos, el mismo día y las pruebas exploratorias y el inventario de asertividad se aplicarán, el primer día, a la escuela I, el segundo día a la escuela II y el tercer día, a la escuela III (ya sea grupo experimental o control).

...

La forma de tabular los resultados será por factores de $2 \times 2 \times 3$, en donde se emplean todas las posibles combinaciones de las tres variables independientes - que se están manejando.

Las variantes que se controlan con este diseño, conforme a la clasificación hecha por Mc. Guigan (1977), son: la maduración, que se refiere al tiempo que pasa durante el cual la gente va cambiando según sus experiencias, el que se va a controlar al tener a los grupos control y experimental en condiciones semejantes. Conjunta a esta variable, se controla la administración de tests, ya que a los grupos les serán administrados los mismos inventarios y pruebas así como las observaciones, que serán las mismas para los dos grupos de cada una de las tres escuelas.

La historia se va a controlar ya que, al mismo tiempo les serán administradas las pruebas a los grupos de una misma escuela. Así, los acontecimientos históricos generales que podrían haber producido una diferencia en el grupo experimental, causarían también diferencia en el grupo control.

La mortalidad, que son los casos perdidos (niños que ya no asisten al programa), se ve controlada con el número de niños en cada grupo, como menciona Doménech 1975. Son muestras grandes, ya que se rebasa la muestra de 5 personas para cada grupo (se utilizará la fórmula para muestras grandes, con el fin de obtener el número de sujetos que se utilizará en el programa).

VI. ANALISIS ESTADISTICO.

Se marcarán los puntos de apoyo para determinar el - porqué el entrenamiento tendrá las características anteriormente descritas.

1. HIPOTESIS. La aceptación de alguna de las hipótesis estará determinada por la diferencia (en valor absoluto), entre la proporción teórica y la observada $P-P_0$, en caso de ser inferior o igual al valor del desvío e (que define el intervalo de probabilidad alrededor de p), se aceptará la hipótesis nula, y si esta diferencia es superior al desvío de e , se aceptará la hipótesis alternativa :

$$1) |p - p_0| \leq e : H_0$$

$$2) |p - p_0| > e : H_1$$

$$3) |p - p_0| \leq Z_{\alpha} \sqrt{pq/n}$$

$$4) Z = |p - p_0| / \sqrt{pq/n}$$

$$5) Z < Z_{\alpha}$$

Nada se opone en aceptar la hipótesis nula.

$$6) Z > Z_{\alpha}$$

Rechazo de la hipótesis nula con un riesgo α

(Doménech, 1975, pags. 63-64).

2. TIPO DE PRUEBA. La prueba será bilateral, debido a que se hará una investigación aplicada y se quiere determinar si se presenta o no una eficacia del grupo entrenado, con respecto al no entrenado, no descartando la posibilidad de que el resultado de esta prueba se muestre en sentido contrario.
3. VARIABLES. Las variables serán dependientes e independientes, dicotómica pura, y continua dicotomizada.

...

Las variables dependientes serán : el rendimiento académico y la asertividad, por ser las conductas que no se controlarán y a las cuales se les aplicarán las variables independientes para determinar si se presenta o no un cambio en las variables dependientes al introducir las variables independientes.

Las variables independientes serán : el entrenamiento asertivo, el sexo y el nivel socioeconómico.

La variable sexo tendrá la característica de que será dicotómica pura por ser la variable cualitativa que se divide en dos clases o factores : hombre-mujer, al igual que la variable entrenamiento.

La variable entrenamiento asertivo será dicotómica pura y sus dos clases o factores son: entrenado—no entrenado.

La variable nivel socioeconómico es continua pero será dicotomizada en bajo, medio y alto (Doménech 1975, pag. 147).

Las variables dependientes como las independientes serán estudiadas y analizadas por medio del análisis de variancia para planes factoriales de tres factores, puesto que, como se dijo anteriormente, es la forma de estudiar y analizar teóricamente - planes factoriales con un número cualquiera de variables independientes en un experimento.

4. ANALISIS DE VARIANCIA. El análisis de variancia se hará con los datos que se obtengan de las evaluaciones pre-test, post-test y seguimiento, basado en el estudio de Johnson y Bailey (1966) sobre

el grado de aprendizaje discriminativo (Doménech 1975, pags. 304-310).

El análisis, en este caso, será sobre el rendimiento académico y la asertividad, conforme al siguiente

CUADRO DE RENDIMIENTO ACADEMICO MAS ASERTIVIDAD

		GRUPO ENTRENADO	GRUPO NO ENTRENADO
BAJA	HOMBRE		
	MUJER		
MEDIA	HOMBRE		
	MUJER		
ALTA	HOMBRE		
	MUJER		

Los datos obtenidos, serán tanto en pre-test como en post-test y seguimiento.

Los datos de este cuadro corresponden al puntaje total que se obtiene por medio de los registros uno y dos, del inventario de las conductas asertivas y no asertivas (verbales y no verbales) tanto de hombres como de mujeres, de los grupos control y experimental. Las pruebas exploratorias sobre rendimiento académico, de segundo y tercer año de primaria (en el caso del pre-test), serán el promedio de segundo año más las pruebas exploratorias de la SEP.

Concretados los resultados de las tres evaluaciones de entrenamiento en los cuadros de la forma

anteriormente expuesta, se obtendrán los siguientes -
puntajes :

Para el puntaje pre-test de cada una de las escuelas, se sacará la condensación: 1) A - B, donde el factor A es el factor entrenamiento y el B el factor Sexo; A-C (Factor A -variable entrenamiento-grupo entrenado y no entrenado-y Factor C -variable nivel socioeconómico-clases baja, media y alta).

Las condensaciones serán las mismas para el puntaje de pre, post y seguimiento, de las tres escuelas.

Se hará un análisis de variancia con los datos obtenidos para determinar así el nivel de significancia de las tres variables y sus combinaciones posibles y, de esta forma, determinar si causan algún efecto significativo en las variables dependientes (asertividad y -rendimiento académico) (Doménech, 1975 , pag.304-310).

El análisis especificado se encuentra adecuado para - poder observar el grado de significancia, tanto en 10 pre-test/post-test; post-test/seguimiento y pretest/seguimiento, así como para determinar las diferencias - significativas de : a) un grupo con respecto al otro, b) los niveles socioeconómicos, y c) el sexo.

5. SUJETOS.-

El número de sujetos estará determinado por la fórmula :

$$n = N / (e^2 (n - 1) + 1) =$$

dado que no es posible dar una estimación de p. se -

aceptará un riesgo del 72 % y se sustituirá $p=q= 0.50$ (Doménech, 1975, pag. 58).

Los grupos serán apareados, ya que a la población se le aplicará la misma prueba pre-test para escoger a los alumnos de cada escuela con un semejante nivel - socioeconómico, un bajo rendimiento académico y una baja tasa de asertividad. El número de sujetos será el mismo (tanto de hombres como de mujeres) en cada grupo. También será al azar, ya que al escoger a la población de cada escuela, la extracción de los alumnos para pertenecer al grupo control o al experimental, se tendrá la misma probabilidad del 50 %.

Procedimiento.

PROCEDIMIENTO.

SUJETOS :

60 niños de tercer año de primaria (30 niños y 30 niñas) de tres diferentes escuelas del gobierno, cada uno con nivel socioeconómico distinto (bajo, medio y alto), con un bajo rendimiento académico y una baja tasa de asertividad.

PRUEBAS PARA SELECCIONAR A LOS SUJETOS :

Para seleccionar los grupos de sujetos, será necesario, en primer lugar, decidir qué evaluaciones se utilizarán para medir :

- 1) el nivel socioeconómico,
- 2) el rendimiento académico, y
- 3) la asertividad de cada uno de los alumnos.

1) Para señalar el nivel socioeconómico de los alumnos, se hará un inventario socioeconómico (ANEXO 1) que incluirá varias preguntas relacionadas con la propiedad privada y sus características (como por ejemplo, si tiene casa propia, la localidad, el número de cuartos, etc.), qué aparatos eléctricos tiene disponibles en la casa, cuántos automóviles, los ingresos y los egresos, nivel de estudios -tanto de los padres como de sus hermanos- tipo de alimentación, ventido, etc.

2) Con el fin de determinar el rendimiento académico, se harán :

a) Pruebas que contendrán preguntas para tercer año de primaria sobre las materias de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las preguntas abarcarán - los temas que deben impartir los maestros a partir de enero a junio de 1982 (ANEXO 2) y de septiembre a noviembre de 1982 (ANEXO 3) (segunda evaluación). Una tercera evaluación que se obtendrá, será para conocer el rendimiento -académico por medio de preguntas a los niños, sobre el tema expuesto por el maestro en un día determinado.

- 3) En las evaluaciones de asertividad se tendrá en cuenta tanto:
- a) Un registro de los componentes conductuales, como
 - b) un inventario de asertividad.

Para determinar la confiabilidad de la forma de registro, se harán primero las definiciones de cada uno de los componentes conductuales que conforman la asertividad (hoja 119), componentes que serán registrados por dos personas. La forma de registro será de: ocurrencia y no ocurrencia de los componentes conductuales asertivos y no asertivos, verbales y no verbales (hoja 244). Este registro se pondrá a prueba de la siguiente manera :

Se registrarán los componentes conductuales de asertividad en 4 niños, por ambos registradores (2). Cada niño será registrado durante 11 minutos. En caso de que no se obtenga una confiabilidad del 90% se registrarán otros 4 niños durante otros 11 minutos.. Este procedimiento se repetirá cuantas veces sea necesario hasta lograr la confiabilidad del 90 %.

Para comprobar la validez del inventario de asertividad - (ANEXO 5) éste deberá estar compuesto de una serie de preguntas directamente relacionadas con los componentes conductuales. Este inventario se aplicará a los alumnos con objeto de obtener una evaluación sobre el nivel de asertividad y compararlo con el puntaje obtenido en los registros de los componentes conductuales para precisar si el inventario está relacionado con el registro de los componentes conductuales. En el caso de no obtención de una similitud en los puntajes obtenidos de los registros con el inventario, éste último se modificará, aplicándose de nuevo a los mismos alumnos, hasta lograr una relación entre ambos puntajes.

FORMA DE SELECCIONAR A LOS SUJETOS.

Una vez que se han señalado los tipos de evaluación que se harán, se hablará sobre la forma en que se seleccionará a los sujetos -

que compondrán tanto el grupo Control como el Experimental.

- 1) Se tendrán tres escuelas primarias del gobierno que, de acuerdo con una definición previa del nivel socioeconómico serán escogidas por pertenecer cada una a un diferente nivel socioeconómico (bajo, medio o alto). En esas tres escuelas se aplicará el inventario socioeconómico a los padres, con el fin de poder clasificar a los alumnos de bajo, medio y alto nivel socioeconómico.
- 2) Se aplicarán los exámenes sobre rendimiento académico, es decir, los exámenes que contendrán las preguntas de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se calificarán estos exámenes (que contendrán los temas impartidos de enero a junio y de septiembre a noviembre) otorgándoles un puntaje de calificación (calificación lograda por medio de una escala porcentual) y se clasificarán dentro de la categoría de rendimiento académico bajo, medio o alto, de acuerdo con el promedio (porcentual) obtenido por ambas pruebas.
- 3) Se registrarán las conductas de los alumnos que obtuvieron un bajo promedio en las pruebas de rendimiento académico - (ANEXO 4 - Registros) y se les aplicará el inventario de asertividad (ANEXO 5)

Una vez obtenidas todas las evaluaciones, tanto de los inventarios como de los exámenes, se escogerán los alumnos de:

- 1) una primera escuela clasificada como de bajo nivel socioeconómico que obtuvieran un bajo nivel socioeconómico con un bajo rendimiento académico y una baja tasa de asertividad.
- 2) de una segunda escuela, clasificada con un nivel socioeconómico medio, los alumnos de un nivel socioeconómico medio, un bajo rendimiento académico y una baja tasa de asertivi-

dad y

- 3) de una tercera escuela clasificada con un nivel socioeconómico alto, a los alumnos con un alto nivel socioeconómico, un bajo rendimiento académico y una baja tasa de asertividad

Se hará un análisis de variancia de los datos obtenidos en rendimiento académico y en la tasa de respuestas asertivas con el fin de que los seis grupos (3 de control y 3 experimentales) de las escuelas, no tengan diferencias significativas, es decir, que la única diferencia significativa en este caso sea el nivel socioeconómico.

NUMERO DE SUJETOS QUE COMPONDRAN EL GRUPO CONTROL Y EL EXPERIMENTAL.

El número de sujetos estará determinado con base en la fórmula :
 $n = N / (e^2(n-1) + 1)$, ya que la muestra de la población será grande y se quiere un riesgo de 10 % (fórmula del libro de Doménech, 1975, pag. 58).

La división de los sujetos de los grupos Control y Experimental se hará :

Con base en el número de alumnos escogidos en cada escuela (será el mismo número de alumnos en todas las escuelas: 50% mujeres y 50% hombres), que se escogerán al azar, de lo que resultará, por tanto, que en el grupo control de cada escuela habrá 25% de mujeres y 25% de hombres y en el grupo experimental, otro 25% de mujeres y otro 25% de hombres.

PROCEDIMIENTO EN PARTICULAR.

- A) GRUPO CONTROL (sin entrenamiento). A este grupo no se le dará ninguna clase de entrenamiento ni instrucciones sobre la

...

finalidad del programa y se trabajará con el mismo horario que el del grupo experimental.

Se le harán las mismas evaluaciones y registros que a los demás grupos de entrenamiento, es decir, las evaluaciones pre, post y de seguimiento (todas las evaluaciones se harán dentro del salón de clases).

Las evaluaciones del pretest, serán las siguientes :

- 1) En los dos primeros días se aplicará el inventario socioeconómico y se harán los exámenes de evaluación sobre el rendimiento académico.
- 2) En los días 3 y 4, se harán los registros de los componentes conductuales (hoja 244) y en el 5º día se aplicará el inventario de asertividad (Anexo 3).

En el post test se harán las mismas evaluaciones que en el pretest (los exámenes de rendimiento académico, serán un equivalente de los exámenes que se aplicaron durante el segundo y el tercer día del pre test (Anexo 3.1).

En seguimiento.- Serán las mismas evaluaciones y variarán igual que en el post test, es decir, los exámenes sobre rendimiento académico serán equivalentes al pre y al post test (Anexo 3.1).

B. GRUPO DE ENTRENAMIENTO. Este grupo estará basado en los entrenamientos de:

- 1 y 2) Marzillier y Winter (1978) y Matson y Stephens (1978) que demostraron ser efectivos en el incremento de las habilidades sociales en adultos y
- 3) en el entrenamiento de Oden y Asher (1977) que demostró ser efectivo en los niños. Estos tres entrenamientos demostraron su efectividad, tanto en el propio entrenamiento como en las etapas de seguimiento (Hasselt, etc., 1979).

Es por eso que se basará en ellos para la elaboración del nuevo entrenamiento que consistirá en :

- 1) Instrucciones.
- 2) La repetición de las instrucciones, de parte de los alumnos.
- 3) Modelamiento.
- 4) Juego de rol.
- 5) Juego de rol invertido.
- 6) Retroalimentación.
- 7) Práctica en vivo.
- 8) Extinción (T.O.).
- 9) Tarjeta conductual, y
- 10) Relajamiento.

TABLA XI

ENTRENAMIENTOS FUERA DEL SALON DE CLASES Y DENTRO DE EL, EN LAS DISTINTAS ESCUELAS Y SU HORARIO :

HORARIO	ESCUELAS
9:00 a 10:00	III
10:15 a 11:15	II
11:30 a 12:30	I

Este horario fue para los 26 días de entrenamiento, cada uno con diez minutos de observación dentro del salón de clase : cinco minutos antes del entrenamiento y cinco después del entrenamiento.

TABLA XII

VARIACION DEL HORARIO DE CADA ESCUELA
EVALUACION DEL PRE-ENTRENAMIENTO, DEL POST-ENTRENAMIENTO
Y DEL SEGUIMIENTO.

EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR POR MEDIO DE LAS PRUEBAS ESCRITAS :

HORARIO	P R E			P O S T			S E G U I M.		
	D I A S			D I A S			D I A S		
	1	2	3	32	33	34	37	38	39
8:30 a 12:30	ESC. III	ESC. II	ESC. I	III	II	I	III	II	I

EVALUACION POR MEDIO DEL REGISTRO DE LOS COMPONENTES CONDUCTUALES

MAS LAS EVALUACIONES DE ASERTIVIDAD POR MEDIO DEL INVENTARIO DE

ASERTIVIDAD :

HORARIO	P R E		P O S T		S E G.	
	4	5	35	36	40	41
8:45 a 10:15	III	III	III	III	III	III
10:25 a 11:00	II	II	II	II	II	II
11:30 a 12:30	I	I	I	I	I	I

ESC. I
ESC. II
ESC. III

ENTRENAMIENTO.

Las conductas a entrenar, serán las siguientes :

Contestación adecuada; fuerza del habla; decir no; solicitud de nuevas conductas; agradecimiento; aceptación; hacer preguntas, no dejar que lo humillen, denigren o violen sus derechos emitiendo una conducta verbal no destructiva o hiriente; no hacer comentarios hirientes; ayudar a sus compañeros; no tartamudear; atención; sonrisas adecuadas; conductas positivas espontáneas; no interrumpir; no pintar bancas de manera que desvíe su atención; no luchar en hora de clase y no hacer berrinches.

Primeramente se analizarán los resultados obtenidos en el inventario y en los registros conductuales, clasificando las conductas no asertivas y ordenándolas de las más sencillas a las más complicadas (por la dificultad en la adquisición conductual de acuerdo con las habilidades del niño).

Ya clasificadas, se trabajará con cada una de ellas (primero con la que mostró ser la menos complicada). Se darán instrucciones - al niño sobre la respuesta asertiva, el porqué no debe ser emitida la conducta no asertiva, cuál o cuáles conductas deben ser emitidas y por qué. Después, el niño tendrá que repetir las instrucciones verbalmente y en caso de que el niño haya olvidado alguna de ellas, se le repetirá o repetirán hasta haberlas aprendido.

Una vez aprendidas las instrucciones, se le presentarán los modelos que posteriormente deberá emitir durante el juego de rol; en el juego de rol se le retroalimentará hasta que logre emitir correctamente la conducta asertiva de dicho modelo; en caso contrario, el niño volverá a observar dicho modelo antes del juego de rol. Si el niño presenta conductas de ansiedad excesiva, hará el papel de la persona que le provoca esa conducta y seguirá con el juego de rol invertido, hasta que el niño admita tomar de nuevo su lugar en el juego de rol.

Obtenida la respuesta asertiva correcta, se continuará con la misma tarjeta conductual hasta que el niño haya emitido por 5 veces consecutivas, la misma respuesta asertiva correcta.

Una vez que se haya cumplido con este requisito, se hará la práctica en vivo, esto es, introducir al niño al salón de clase y se observará su conducta. Si al emitir dicha conducta lo hace aser-tivamente, se comenzará con la segunda tarjeta conductual; en caso contrario, se hará de nuevo el juego de rol hasta lograr que en la práctica en vivo (que consistirá en que el niño emita la conducta asertiva en el salón de clase) se trabajará con la segunda tar-jeta conductual de la misma forma que en la primera.

La técnica de extinción será el tiempo fuera que se aplicará de la siguiente manera: Si el niño presenta conductas de molestar, a dicho niño no se le prestará atención, sino que se mimará al que ha sido molestado: esta técnica se aplicará también en la conducta de luchar.

Para las conductas de aventar papeles en el salón de clase, inte-rrompiendo al maestro, se hará que el niño salga del salón, es decir, se aplicará T.O.

Si el niño interrumpe a sus compañeros, se darán instrucciones a los demás niños y al maestro, para no atender la conducta emitida por el niño; esta técnica se utilizará de igual forma cuando se presenten sonrisas inadecuadas; en las conductas de berrinche, - los alumnos no deberán dar atención ni observar a su compañero y el maestro lo sacará del salón de clase sin darle alguna instruc-ción. En el llorar, se empleará igual forma.

Para el tartamudeo, se le enseñará la técnica de relajación (distender los músculos y suprimir el tono muscular espontáneo); consistirá en dar instrucciones al alumno sobre la contracción y distensión de los músculos y de la manera de respirar en la siguiente forma :

- 1) Se le dirá, acostado en una colchoneta, que presione pausadamente una parte de su cuerpo, empezando con los pies al mismo tiempo que inhale acompasadamente.
- 2) Lograda la total contracción del músculo, el niño permanecerá 5" (segundos) en tal posición y sin inhalar, instruyéndolo posteriormente para que, poco a poco, vaya relajando los músculos, a la par con la exhalación.
- 3) Se trabajará con los pares musculares -en este caso los pies- prosiguiendo con las piernas, etc., hasta llegar a la frente.
- 4) Al trabajar con el nuevo par muscular, se revisará que se sigan contrayendo y distendiendo, los pares anteriormente entrenados.

PUNTAJE OBTENIDO EN EL INVENTARIO SOCIOECONOMICO :

ESCUELA "GENERALISIMO"

Edad promedio : 7 años 10 meses.

Colonias: Naucalpan (19) y Tolucapec (1)

Empleo del padre : policía (2), empleado (9), chofer (2) obrero (4)
comercio (1), supervisor (1), vendedor (1).

Sueldo promedio del padre: 16,642 pesos mensuales.

Empleo de la madre: empleada (2).

Sueldo promedio de la madre: 1,550.00 mensuales.

Ingresos totales en promedio : 20,142 pesos mensuales.

Número de personas promedio que integran una familia:
entre 5 y 6 personas.

Escolaridad del padre:

sin estudios 5 %

sin terminar primaria : 10 %, 1 en 2o. y 1 en 3o.

primaria terminada : 25 %

el 60 % restante no reporta datos.

Escolaridad de la madre :

sin estudios 5 %

sin terminar primaria : 10 %, 1 en 1o. y 1 en 3o.

estudios de comercio : 10 %

enfermería : 1 persona, 5 %

primaria terminada : 25 %

el 45 % restante no reporta datos.

Escolaridad hermanos :

primaria terminada : 50 %

secundaria : 35 %

preparatoria : 15 %

Alimentación :

pescado: 62 % de las familias lo comen una
vez por semana.

carne : 50 % de las familias la comen una
vez por semana

12 % lo comen 6 veces x semana.

pan : 50 % come 2 piezas diariamente; 6.2 %, 1 pza.
2 veces por semana.

tortilla: 62% comen entre 2 y 3 diariamente; 6.2 % lo hacen
6 veces por semana.

leche: 75 % toma 2 vasos diariamente; 6.2 % lo hacen 6
veces por semana; y 6.2 % sólo 1 vez a
la semana.

huevo : 25 % comen, en promedio, 1 huevo al día; 25 %
1 vez por semana; 12 % 4 veces por semana;
6.2 % 3 días por semana, y 6.2 %
2 días por semana.

otros alimentos: verduras, fruta, pollo, pocas familias.

Servicios :

teléfono : 25 %

lavadora : 64 %

radio : 80.7 % ; 1 radio, 62 %; 2 radios: 18.7 %

grabadora : 56.2 % ; 44.2 % con una; 12 % tienen 2.

televisor : 93.2 % ; 81.2 % una TV y 12% dos TV.

tocadiscos : 68.7 %

aspiradora : 12 %

coche : 25 %

plancha,
batidora : 25 % así como refrigerador y licuadora,
6.2 %

médicos : 31.2 % en el IMSS, 6.2 % en SSA,
12 % en el ISSSTE y 37.5 % particular.

habitación : 12 % departamentos multifamiliares
12 % cuarto rentado
12 % casa rentada
31.8 % casa propia
18.7 % casa multifamiliar
6.2 % condominio propio

el 7.3 % restante no presentó datos al respecto.

secundaria : 23.07 %
 electricista : 7.68 %
 comercio : 7.68 % (2o. año)
 topógrafo : 7.68 %
 derecho : 7.68 % (2o. año)
 universitarios : 15.3 %

Escolaridad de la madre :

primaria : 38.46 %
 primaria (2o. año) : 7.68 %
 secundaria : 23.07 %
 comercio : 15.3 %
 universitarios : 7.68 %
 el 7.81 % restante no reportó datos.

Escolaridad hermanos :

primaria : 30.76 %
 secundaria : 15.3 %
 preparatoria : 23.07 %
 comercio : 7.68 %
 el 23.19 % no reportan datos.

Alimentación :

pescado : el 85.7 % lo come; el 61.53 % una vez por semana; el 7.68 % 2 veces a la semana y un 16.49 % no reportan cada cuándo lo comen.
 carne : el 100 % la comen : el 61.53 % una vez por semana; el 15.3 % 2 veces por semana; el 7.68 % 3 veces por semana; el 7.68 % 4 veces por semana; el 7.68 % la comen diariamente.
 pan : el 84.7 % lo comen; el 7.68 % 4 veces por semana; el 53.84 % diariamente (con un promedio de 3 piezas por persona); el 23.18 % no reportaron datos al respecto.
 tortillas : el 100 % diariamente las come, con un promedio de 5 piezas por persona.
 leche : el 100 % toma leche diariamente, con un promedio de 2 vasos al día.

huevo : el 100 % lo come; el 7.68 % una vez por semana; 7.68 % 5 días por semana; el 7.68 % 6 veces por semana y el 76.92 % los 7 días, con un promedio de 2 huevos al día por persona.

Otros alimentos : verduras, fruta, soya, algas, miel, cereales, pollo.

Servicios :

teléfono: el 76.92 tiene teléfono; el 62.53 uno y el 15.3 % tiene dos teléfonos.

lavadora : el 92.3 % tiene.

radio : el 100 % tiene; 84.61 % tiene uno; el 7.68 % tiene 3 y el 7.68 % tiene 5 radios.

grabadora : 69.23 % tiene; el 53.84 % tiene una y el 15.3 % tiene dos grabadoras.

televisor : el 100 % tiene; el 69.23 % tiene un televisor; el 23.07 % tiene 2 y el 7.68 % tiene 3.

tocadiscos : el 100 % tiene tocadiscos.

aspiradora : el 53.84 % tiene.

coche : el 76.92 % tiene; el 53.84 % tiene uno; el 23.07 % tiene dos.

otros aparatos : el 23.07 % tiene refrigerador y licuadora; el 15.31 plancha; el 7.68 % batidora, estufa y tostador.

médicos : el 76.92 % del IMSS

el 7.68 % en el ISSSTE

el 7.68 % en el DIF

el 7.68 % en el ISSEMYM

habitación:

cuarto familiar : 15.3 %

departamento propio : 15.3 %

casa rentada : 38.46 %

casa propia : 46.15 %

tipo de construcción : cemento y varilla : 7.68 %

concreto : 30.76 % tabique : 15.3 %

lámina : 7.68 % ladrillo : 15.3 %

cemento y ladrillo : el 15.3 %

la vivienda está constituida por los siguientes cuartos :

sala : 100 % tienen.

comedor : 84.61 % tienen.

cocina : 100 % tienen.

baños : el 100 % tiene; el 76.92 % tienen uno solo; el 7.68 % tienen 1 1/2 y el 15.3 % tiene dos baños.

recámaras : el 92.3 % tienen; el 30.76 % una sola; el 7.68 % tiene dos; el 46.15 % tiene 3; el 7.68 % tienen cuatro y siete recámaras.

estudio : el 15.3 % tiene cuarto de estudio.

otros : no presentaron datos.

ESCUELA "JOSUE MIRLO"

Edad promedio: 8 años 3 meses.

Colonias : Ciudad Satélite (5 personas); Santa Cruz del Monte (5) San Mateo (2); Fraccionamientos : Alamos, Lomas Verdes (2); Misiones, Santa Mónica y Lomas Bellavista (6).

Empleo del padre : militar (1); empleado federal (1); obrero (1); profesor (2); ingeniero (2); empleado (2); comerciante (2); licenciado (1); bachillerato (1); director general (1) gerente de ventas (1); no reportan datos (5).

Sueldo promedio del padre : 38,648 pesos mensuales.

Empleo de la madre : secretaria (1); magisterio (1); comerciante (1) Trabajan el 15.78 %.

Sueldo promedio de la madre : 11,000 pesos mensuales.

Ingresos totales en promedio : 43,055 pesos mensuales.

Número de personas promedio que integran una familia : 6 personas.

Escolaridad del padre:

sin estudios : 5.26 %

primaria : 5.26 %

secundaria : 15.78 %

comercio : 10.52 %

técnicos : 5.26 %
 bachillerato : 5.26 %
 profesionistas : 47.38 %
 no reportan datos : 5.28 %

Escolaridad de la madre :

primaria: 15.78 %
 secundaria : 43.15 %
 comercio : 21.05 %
 normalista : 5.26 %
 profesionista : 5.26 %
 no reportan datos : 4.24 %

Escolaridad hermanos :

primaria : 52.63 %
 secundaria : 26.31 %
 preparatoria : 10.52 %
 profesionistas : 5.26 %
 no reportan datos : 5.28 %

Alimentación :

pescado : 78.42 % lo comen: 5.26 % 2 veces a la semana;
 5.26 % 3 veces a la semana; 68.42 % una vez, por
 semana.

carne : 94.73 % la comen; 1 vez a la semana: 43.15 %; el 10.52%
 2 veces x semana; 5.26 % 3 veces a la semana; 31.57 %
 4 veces a la semana y 15.79 % la come diariamente.

pan : 94.73 % lo comen; diariamente, con un promedio de
 2 panes.

tortillas : 94.73 % las comen diariamente, 5 piezas por per-
 sona; el 5.26 % 3 veces por semana, con un promedio
 de 3 tortillas por persona.

leche : 100 % la toma; el 63.15 % la toma diario a razón de
 2 vasos por persona; el 10.52 % 3 veces a la semana
 2 vasos por persona; 5.26 % 4 veces a la semana a ra-
 zón de 1 vaso por persona y 5.26 % la toma 5 días a
 la semana, un vaso por persona.

huevo : 100 % lo come; el 31.57 % 2 veces por semana de uno a dos huevos; 15.79 % un huevo tres días a la semana; 10.52 % diariamente un huevo por persona; 36.73 % 2 huevos diarios por persona; 5.26 % 3 huevos diariamente por persona.

Otros alimentos : verduras, frutas, dulces, hígado, yogur, flanes camarones, cereales, quesos (2 personas pusieron tequila).

Servicios :

teléfono: 94.73 % tienen; el 63.15 % tienen uno y el 31.57 % tiene 2.

lavadora : 100 % tiene lavadora.

radio : 89.74 % tienen; 38.94 % tienen uno; 15.79 % tienen 2; 15.79 % tienen 3; 5.26 % tienen 4 radios; 10/52 % tienen 5 y el 5.26 % tiene 6 radios.

grabadora : el 89.47 % tiene; el 63.15 % tiene una; el 10.52 % tiene 2; el 10.52 % tiene 3 y el 5.26 % tiene 6.

televisor : 100 % tienen; el 43.15 % uno; el 38.94 % tiene 2; el 5.22 % tiene 3; el 10.52 % tiene 4 y el 5.26 % tiene 5 televisiones.

tocadiscos : 94.73 % tiene; el 78.42 % tiene uno; el 10.52 % tiene 3 y el 5.26 % tiene 4 tocadiscos.

aspiradora : 73.67 % tiene; el 63.15 % tiene una aspiradora; el 10.52 % tiene 2 aspiradoras.

coche : 84.21 % tiene; el 38.94 % tiene uno; el 43.15 % tiene 2 y el 5.26 % tiene 3.

otros aparatos: (sólo un 5% anotó estos aparatos : plancha, refrigerador, batidora, tostador, secadora, lavadora de platos, secadora de ropa.

médicos : 57.84 % en el IMSS
 5.26 % en el ISSSTE
 5.26 % hospital militar
 43.15 % particular.

habitación :

casa rentada : 5.26 %

casa propia : 94.73 %

tipo de construcción :

losa : 10.52 %

tabique (concreto): 31.57 %

ladrillo, cemento y madera : 5.26 %

terrazo, ladrillo y cemento : 5.26 %

concreto y ladrillo : 26.21 %.

el 21.18 % no reporta datos.

La vivienda está constituida por los siguientes cuartos:

sala : 100 %

comedor : 94.73 %

cocina : 100 %

baños : 100 % tiene; el 43.15 % tiene uno; el 5.22 % tiene 1 1/2 baños; el 38.94 % tiene 2 baños; 10.52 % tiene 3 baños; el 5.26 % tiene 3 1/2 baños.

recámaras : 100 % tiene; el 5.26 % tiene una; el 26.21 tiene 2; el 52.63 % tiene 3 y el 15.79 %, 4.

estudio : el 57.84 % tiene un cuarto de estudio.

otros : el 5.26 % tiene cuarto de servicio; el 15.79 % tiene terraza; el 5.26 % tienen : cochera, jardín, patio posterior, patio de servicio y 2 estancias.

TARJETA CONDUCTUAL.

Los componentes conductuales fueron entrenados de acuerdo con el grado de dificultad que se obtuvo en el puntaje total de asertividad, en cada escuela, partiendo del puntaje mayor (correspondiente al grado de asertividad mayor) al menor (correspondiente al grado de asertividad menor).

En la Escuela I (nivel socioeconómico bajo), se trabajó con los niños a partir del siguiente orden de dificultad :

1) berrinche	8.9
2) llorar	8.5
3) no comentar	8.5
4) falta de sonrisas adecuadas	8.0
5) pintar bancas	8.0
6) luchar	7.5
7) tartamudeo	7.4
8) fuerza del Habla	7.1
9) interrumpir	6.6.
10) humillar	6.2
11) no seguir instrucciones	4.1
12) no agradecimiento	3.8
13) falta de contesta- ción adecuada	3.7
14) falta de acuerdos	3.6
15) falta de preguntas	3.4
16) falta de atención	3.4
17) falta de espontaneidad	3.3
18) falta de solicitud de nuevas conductas	3.2
19) falta de monitoreo	3.2
20) decir no	2.5

En la Escuela II (de nivel socioeconómico medio), se trabajó con los niños a partir del siguiente orden de dificultad :

1)	berrinche	9.1
2)	pintar bancas	8.7
3)	llorar	8.3
4)	no comentar	8.2
5)	tartamudeo	7.9
6)	falta de sonrisas adecuadas	7.4
7)	luchar	7.1
8)	interrumpir	7.0
9)	humillación	6.8
10)	fuerza del Habla	6.6
11)	falta de preguntas	4.7
12)	no seguir instrucciones	4.5
13)	falta de atención	4.3
14)	falta de contestación adecuada	4.2
15)	falta de espontaneidad	3.9
16)	falta de agradecimiento	3.8
17)	falta de acuerdos	3.3
18)	decir no	2.8
19)	falta de monitoreo	2.8
20)	falta de solicitud de nuevas conductas	2.8

En la Escuela III (de nivel socioeconómico medio-alto) se trabajó con los niños a partir del siguiente orden de dificultad :

1)	no comentar	9.0
2)	llorar	8.7
3)	berrinche	8.3
4)	falta de sonrisas adecuadas	8.2
5)	luchar	8.0
6)	fuerza del Habla	7.9
7)	pintar bancas	7.6
8)	tartamudeo	7.5

9)	no seguir instrucciones	7.1
10)	interrumpir	6.6
11)	humillar	6.4
12)	falta de atención	5.4
13)	falta de agradecimiento	4.2
14)	falta de preguntas	3.6
15)	falta de solicitud de nuevas conductas	3.5
16)	falta de acuerdos	3.5
17)	falta de espontaneidad	3.5
18)	falta de monitoreo	3.4
19)	falta de contestación adecuada	2.7
20)	decir no	1.8

El número de conductas entrenadas en cada día (con duración de 50 minutos cada sesión), dependió de la ejecución de los niños, tanto en el ambiente artificial como en el natural ya que, como se indicó, se trabajaría de las conductas más sencillas a las más complicadas conforme a cada escuela y no se pasaría de una primera conducta a una segunda sino hasta haberse obtenido un 100 % en dicha conducta.

En total, se entrenaron los niños en los componentes conductuales en el transcurso de tres semanas.

Al presentarse ausencias de los niños durante los días de entrenamiento, se les daban sesiones posteriores a las del entrenamiento hasta que alcanzaran la ejecución de 100 %.

En el caso de ausencias de los niños durante las evaluaciones, éstas les fueron aplicadas después de haberlas realizado en las tres escuelas.

...

Tablas estadísticas.

DATOS OBTENIDOS POR MEDIO
DE LOS PUNTAJES DE LAS 4 EVALUACIONES
HECHAS A LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL
DE LAS TRES ESCUELAS.

(ANEXO b : TABLAS Y REGISTROS)

CUADRO NUMERO 1 (PRE - ENTRENAMIENTO) .

Cuadro correspondiente al puntaje de rendimiento académico más el puntaje de asertividad de las tres escuelas.

NIVEL SOCIOECONOMICO	SEXO	GRUPO		TOTAL
		ENTRENADO	NO ENTRENADO	
BAJA	HOMBRES	6.3	5.4	5.9
	MUJERES	6.1	6.5	6.3
MEDIA	HOMBRES	5.8	5.7	5.8
	MUJERES	6.2	6.6	6.4
ALTA	HOMBRES	6.3	6.1	6.2
	MUJERES	6.7	6.9	6.8
TOTAL	HOMBRES	6.1	5.7	5.9
TOTAL	MUJERES	6.3	6.7	6.5
TOTAL		6.2	6.2	6.2

CUADRO NUMERO 2 (PUBLI- ENTRENAMIENTO)
 Cuadro correspondiente al puntaje de rendimiento academico más el puntaje de aser- tividad de las tres escuelas.

TABLA XIV

NIVEL SOCIO ECONÓMICO	SEXO	GRUPO		TOTAL
		ENTRENADO	NO ENTRENADO	
BAJA	HOMBRES	7.7	5.3	6.5
	MUJERES	8.1	5.6	6.9
MEDIA	HOMBRES	8.0	5.5	6.8
	MUJERES	7.7	5.7	6.7
ALTA	HOMBRES	7.7	5.1	6.4
	MUJERES	8.2	5.9	7.0
TOTAL	HOMBRES	7.8	5.3	6.55
TOTAL	MUJERES	8.0	5.7	6.85
TOTAL		7.9	5.5	6.7

CUADRO NUMERO 3 (SEGUIMIENTO)

TABLA XV

Cuadro correspondiente al puntaje de rendimiento académico más el puntaje de asertividad de las tres escuelas.

NIVEL SOCIOECONOMICO	SEXO	GRUPO		TOTAL
		ENTRENADO	NO ENTRENADO	
BAJA	HOMBRES	7.8	5.1	6.4
	MUJERES	7.8	4.9	6.4
MEDIA	HOMBRES	7.8	5.0	6.4
	MUJERES	7.9	5.9	6.9
ALTA	HOMBRES	8.2	6.0	7.1
	MUJERES	8.1	5.8	7.0
TOTAL	HOMBRES	7.9	5.4	6.7
TOTAL	MUJERES	7.9	5.5	6.7
TOTAL		7.9	5.5	6.7

Gráficas.

GRAFICA 62

Comparación entre los grupos entrenados y los no entrenados, de las 3 escuelas, respecto del puntaje total de las 4 evaluaciones en las 3 fases del programa de entrenamiento (Tabla XXXI).

GRAFICA 63

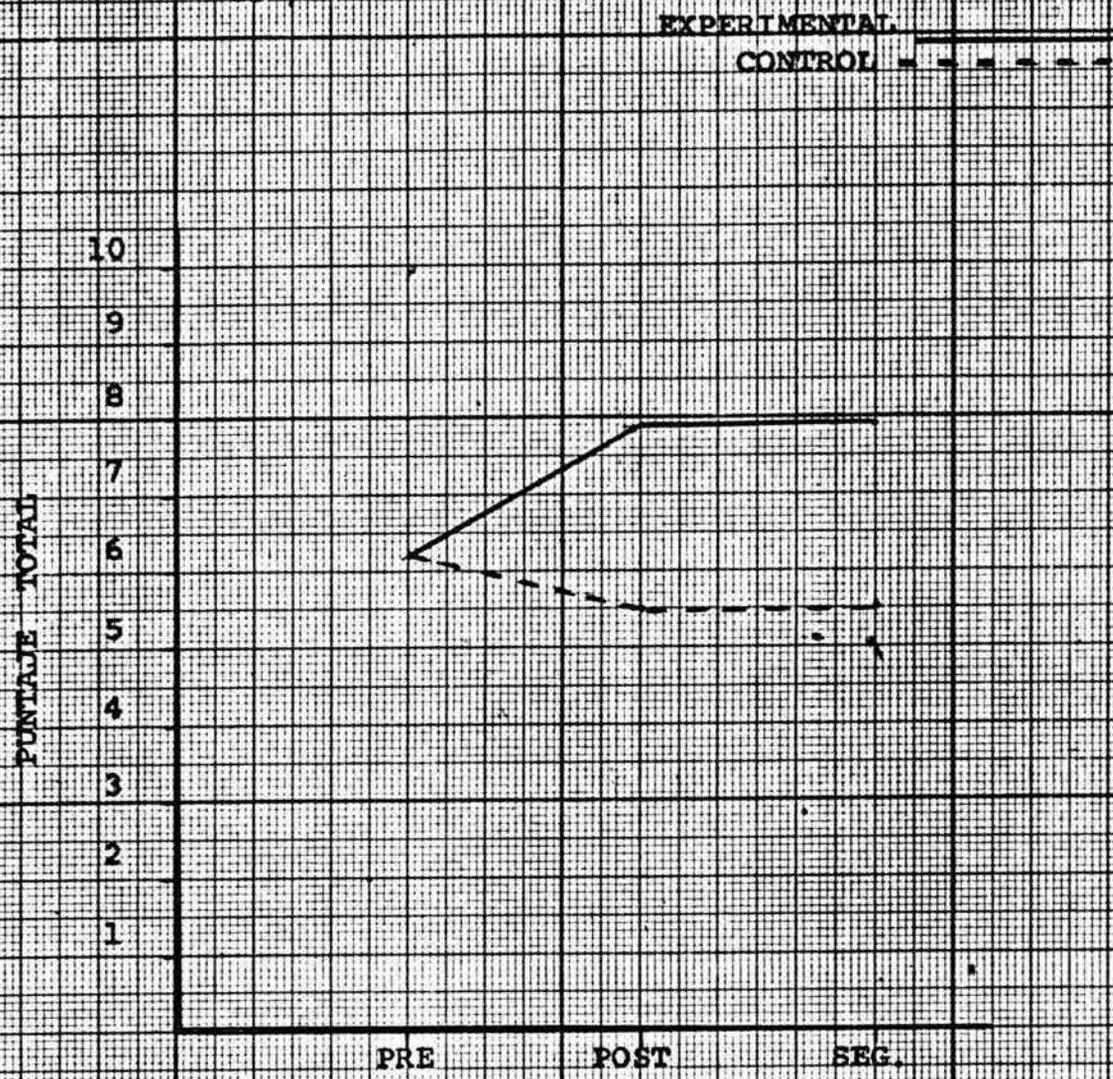
Comparación de la sumatoria de los grupos entrenados y los no entrenados de cada una de las 3 escuelas (I, II y III) respecto a la sumatoria de las 4 evaluaciones (Tablas 3as. en los anexos).

GRAFICA 64

Comparación del puntaje total del promedio de rendimiento académico, con el puntaje total de asertividad de los 3 grupos, tanto entrenados como no entrenados de las 3 escuelas (Tablas 3as. en los anexos).

POLIGONO DE FRECUENCIA GRAFICA 62

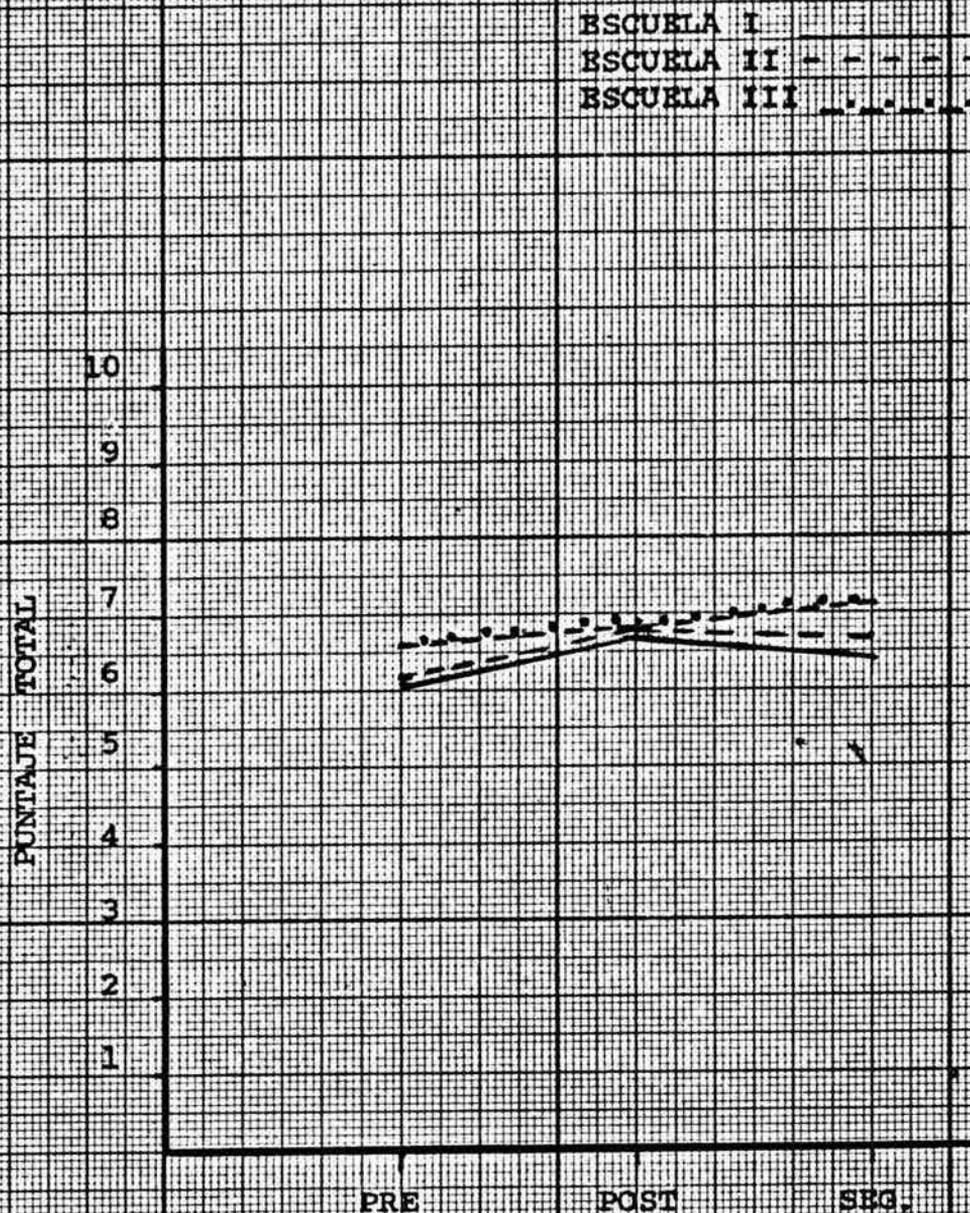
Gráfica de Polígono de Frecuencia de las tres escuelas del grupo de hombres y mujeres entrenados y no entrenados (Fases Pre - Post y Seguimiento)



Gráfica correspondiente al puntaje total de las cuatro evaluaciones de los grupos entrenados (experimental - hombres y mujeres) y de los no entrenados (control hombres y mujeres) de las tres escuelas.

Donde en el eje de la "x" se indican las tres fases del programa de entrenamiento y, en el eje de la "y" el promedio total de las cuatro evaluaciones (promedio de segundo año, de tercer año, del inventario y del registro).

Gráfica de Polígono de Frecuencia de las tres escuelas.



Gráfica correspondiente al puntaje total (grupo entrenado y no entrenado) de las cuatro evaluaciones (promedio de segundo año; promedio de tercer año; promedio de asertividad en el inventario y; promedio de asertividad en el registro) de cada escuela.

Donde en el eje de la "x" se indican las fases de entrenamiento y; en el eje de la "y" el puntaje total.

POLIGONO DE FRECUENCIA (GRAFICA I 64 II)

Gráfica de Polígono de Frecuencia de las tres escuelas. Grupo entrenado (hombres y mujeres) y grupo no entrenado (hombres y mujeres).

Fases: Pre, Post y Seguimiento.

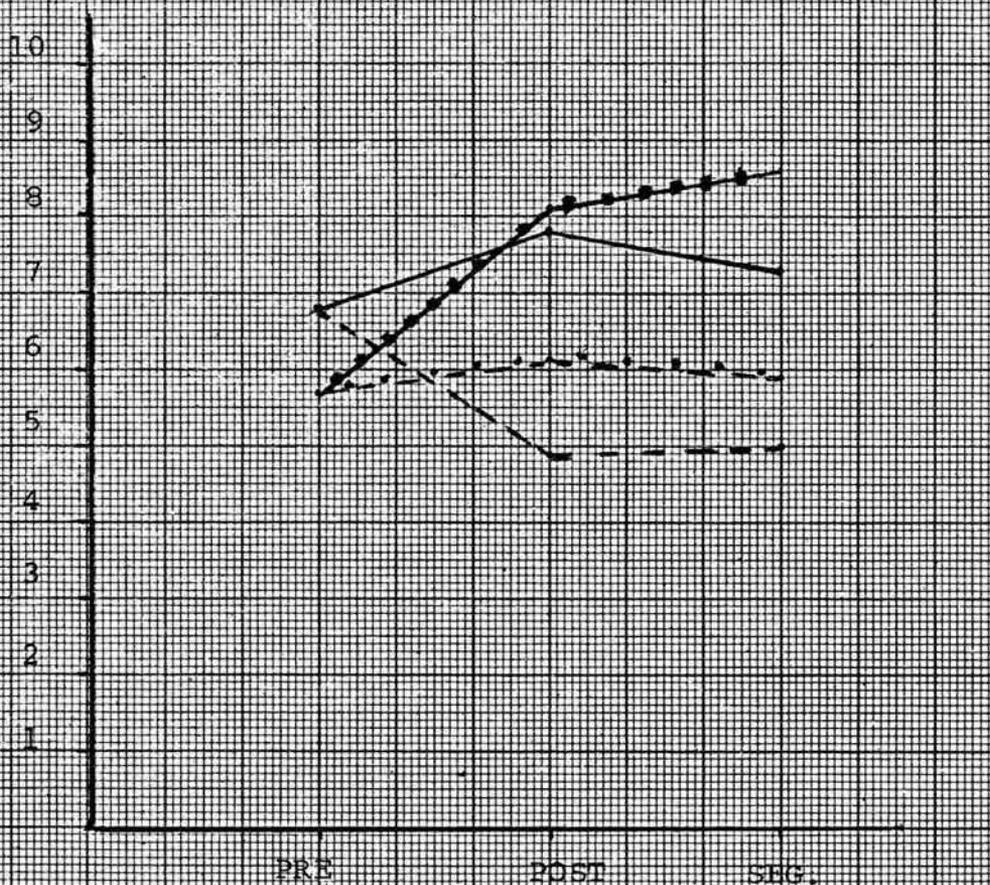
Rendimiento Académico y Asertividad.

ASERTIVIDAD

RENDIMIENTO ACADÉMICO

GRUPO ENTRENADO
GRUPO NO ENTRENADO

GRUPO ENTRENADO
GRUPO NO ENTRENADO



Gráfica correspondiente al puntaje total del promedio de rendimiento académico de las 3 escuelas de los grupos entrenados (hombres y mujeres) y los no entrenados (hombres y mujeres), con el puntaje total de asertividad de los 3 grupos entrenados y los no entrenados.

Donde en el eje de la "x" se indican las tres fases del programa de entrenamiento y; en el eje de la "y" el promedio total de las pruebas de rendimiento académico y de las evaluaciones de asertividad.

Tablas correspondientes al Análisis de Variancia.

TABLAS CORRESPONDIENTES AL
ANALISIS DE LA VARIANCIA
PARA PLANES FACTORIALES DE
TRES FACTORES SIN REPETICIONES.

TABLAS DE PRE - ENTRENAMIENTO.

		A ₁	A ₂
C ₁	B ₁	63	54
	B ₂	61	65
C ₂	B ₁	58	57
	B ₂	62	66
C ₃	B ₁	63	61
	B ₂	67	69

A= A₁ (Entrenamiento); A₂ (No entrenamiento).

B= B₁ (Hombres); B₂ (Mujeres).

C= C₁ (Nivel socioeconómico bajo); C₂ (Medio);
C₃ (Alto).

N= abc = 2x2x3 = 12 observaciones.

Cambio de Variable: $x_{ijk} = X_{ijk} - 60$

		A ₁	A ₂	
C ₁	B ₁	3	9	
	B ₂	1	5	
C ₂	B ₁	-2	-3	
	B ₂	2	6	
C ₃	B ₁	3	1	
	B ₂	7	9	
				TOTAL

ΣX_{ijk}	14	12	26
Σx_{ijk}^2	76	156	232

TABLAS DE POST - ENTRENAMIENTO .

		A ₁	A ₂
C ₁	B ₁	77	53
	B ₂	81	56
C ₂	B ₁	80	55
	B ₂	77	57
C ₃	B ₁	77	51
	B ₂	82	59

Cambio de Variable:
 $x_{ijk} = x_{ijk} - 60$

		A ₁	A ₂	
C ₁	B ₁	17	289	-7 49
	B ₂	21	441	-4 16
C ₂	B ₁	20	400	-5 25
	B ₂	17	289	-3 9
C ₃	B ₁	17	289	-9 81
	B ₂	22	484	-1 1
$\sum x_{ijk}$		114		-29 85
$\sum x_{ijk}^2$		2192		181 2373

$$C_T = \sum_{i,j,k} x_{ijk}^2 - \frac{\tau^2}{N} = 2373 - \frac{85^2}{12} = 1770.92$$

TABLAS DE SEGUIMIENTO .

		A ₁	A ₂
C ₁	B ₁	78	51
	B ₂	78	49
C ₂	B ₁	78	50
	B ₂	79	59
C ₃	B ₁	82	60
	B ₂	81	58

Cambio de Variable:

$$x_{ijk} = X_{ijk} - 60$$

		A ₁		A ₂		
C ₁	B ₁	18	324	-9	81	
	B ₂	18	324	-11	121	
C ₂	B ₁	18	324	-10	100	
	B ₂	19	361	-1	1	
C ₃	B ₁	22	484	0	0	
	B ₂	21	441	-2	4	TOTAL
Σx_{ijk}		116		-33		83
Σx_{ijk}^2		2258		307		2565

$$C_T = \sum_{i,j,k} x_{ijk}^2 - T^2 / N = 2562 - 83^2 / 12 = 1990.9$$

$$C_{T'} = \sum_{i,j,k} x_{ijk}^2 - T^2 / N = 232 - 26^2 / 12 = 175.7$$

CONDENSACION AB

FACTOR	A		A		T _j	T _j ²
	1	2	1	2		
	x' _{1j}	x' _{1j} ²	x' _{2j}	x' _{2j} ²		
B ₁	4	16	-8	64	-4	16
B ₂	10	100	20	400	30	900
T' _i	14		12		26	916
T' _i ²	196		144		340	
Σ x' _{ij} ²	116		464		580	

$$C_A = \sum_{i=1}^a T_i^2 / bc - T^2 / N = 340 / 2 \times 3 - 26^2 / 12 = 1.11$$

$$C_B = \sum_{j=1}^b T_j^2 / ac - T^2 / N = 916 / 2 \times 3 - 26^2 / 12 = 97.11$$

$$C' = \sum_{ij} x'_{ij}^2 / c - T^2 / N = 580 / 3 - 26^2 / 12 = 137.78$$

$$C_{AB} = C' - (C_A + C_B) = 137.78 - (1.11 + 97.11) = 39.56$$

TABLAS DE POST - ENTRENAMIENTO .
CONDENSACION AB

	A ₁		A ₂		T' _j	T' _j ²
	x' _{1j}	x' _{1j} ²	x' _{2j}	x' _{2j} ²		
B ₁	54	2916	-21	441	33	1089
B ₂	60	3600	-8	64	52	2704
T' _i	114		-29		85	3793
T' _i ²	12996		841		13837	
Σ x' _{ij} ²	6516		505		7021	

$$C_A = \sum_{i=1}^a T'_i{}^2 / bc - T_G^2 / N = 13837 / 2 \times 3 - 85^2 / 12 = 1704.09$$

$$C_B = \sum_{j=1}^b T'_j{}^2 / ac - T_G^2 / N = 3793 / 2 \times 3 - 85^2 / 12 = 30.08$$

$$C' = \sum_{ij} x'_{ij}{}^2 / c - T_G^2 / N = 7021 / 3 - 85^2 / 12 = 1738.25$$

$$C_{AB} = C' - (C_A + C_B) = 1738.25 - (1704.09 + 30.08) = 4.08$$

TABLAS DE SEGUIMIENTO
CONDENSACION AB

	A ₁		A ₂		T' _j	T' _j ²
	x' _{1j}	x' _{1j} ²	x' _{2j}	x' _{2j} ²		
B ₁	58	3364	-19	361	39	1521
B ₂	58	3364	-14	196	44	1936
T' _i	116		-33		83	3457
T' _i ²	13456		1089		14545	
Σx' _{ij} ²	6728		557		7285	

$$C_A = \sum_{i=1}^a T_i'^2 / bc - T^2 / N = 14545 / 2 \times 3 - 83^2 / 12 = 1850.083$$

$$C_B = \sum_{j=1}^b T_j'^2 / ac - T^2 / N = 3457 / 2 \times 3 - 83^2 / 12 = 2.083$$

$$C' = \sum_{ij} x_{ij}'^2 / c - T^2 / N = 7285 / 3 - 83^2 / 12 = 1854.25$$

$$C_{AB} = C' - (C_A + C_B) = 1854.25 - (1850.083 + 2.083) = 2.084$$

TABLAS DE PRE - ENTRENAMIENTO

CONDENSACION AC

	A ₁		A ₂		T _k ^{''}	T _k ^{''2}
	x _{1k} ^{''}	x _{1k} ^{''2}	x _{2k} ^{''}	x _{2k} ^{''2}		
C ₁	4	16	-1	1	3	9
C ₂	0	0	3	9	3	9
C ₃	10	100	10	100	20	400
T ₁ ^{''}	14		12		26	418
T ₁ ^{''2}	196		144		340	
Σ x _{ik} ^{''2}	116		110		226	

$$C_A = \sum_{i=1}^a T_i^{''2} / bc - T_G^2 / N = 340 / 2 \times 3 - 26^2 / 12 = 0.33$$

$$C_C = \sum_{k=1}^c T_k^{''2} / ab - T_G^2 / N = 418 / 2 \times 2 - 26^2 / 12 = 48.17$$

$$C' = \sum_{i,k} x_{ik}^{''2} / b - T_G^2 / N = 226 / 2 - 26^2 / 12 = 56.67$$

$$C_{AC} = C'' - (C_A + C_C) = 56.67 - (0.33 + 48.17) = 12.17$$

TABLAS DE PRE - ENTRENAMIENTO .

CONDENSACION BC

	B 1		B 2		T ^{''} k	T ^{''',2} k
	x ^{''} 1k	x ^{''',2} 1k	x ^{''} 2k	x ^{''',2} 2k		
c ₁	-3	9	6	36	3	9
c ₂	-5	25	8	64	3	9
c ₃	4	16	16	256	20	400
T _i ^{''}	-4		30		26	418
T _i ^{''',2}	16		900		916	
$\sum x''',2$	50		356		406	

$$c_B = \sum_{j=1}^b T_j^{''} / ac - T_G^2 / N = 916 / 2 \times 3 - 26^2 / 12 = 96.33$$

$$c_C = \sum_{k=1}^c T_k^{''',2} / ab - T_G^2 / N = 418 / 2 \times 2 - 26^2 / 12 = 48.17$$

$$c^{''''} = \sum_{j,k} x_{j,k}^{''',2} / a - T_G^2 / N = 406 / 2 - 26^2 / 12 = 146.67$$

$$c_{BC} = c^{''''} - (c_B + c_C) = 146.67 - (96.33 + 48.17) = 2.17$$

TABLAS DE POST - ENTRENAMIENTO.

CONDENSACION AC

FACTOR	A ₁		A ₂		T' _k	T' _k ²
	x' _{1k}	x' _{1k} ²	x' _{2k}	x' _{2k} ²		
C ₁	38	1444	-11	121	27	729
C ₂	37	1369	-8	64	29	841
C ₃	39	1521	-10	100	29	841
T' _i	114		-29		85	2411
T' _i ²	12996		841		13837	
$\sum x'_{ik}$ ²	4334		285		4619	

$$c_A = \sum_{i=1}^a T'_i / bc - T^2 / N = 13837 / 2 \times 3 - 85^2 / 12 = 1704.09$$

$$c_C = \sum_{k=1}^c x'_{ik}^2 / ab - T^2 / N = 2411 / 2 \times 2 - 85^2 / 12 = 0.67$$

$$c' = \sum_{i,k} x'_{ik}^2 / b - T^2 / N = 4619 / 2 - 85^2 / 12 = 1707.42$$

$$c_{AC} = c' - (c_A + c_C) = 1707.42 - (1704.09 + 0.67) = 2.66$$

TABLAS DE POST - ENTRENAMIENTO .

CONDENSACION BC

FACTOR	B ₁		B ₂		T ^{''} _k	T ^{''2} _k
	x ^{''} _{1k}	x ^{''2} _{1k}	x ^{''} _{2k}	x ^{''2} _{2k}		
C ₁	10	100	17	289	27	729
C ₂	15	225	14	196	29	841
C ₃	8	64	21	441	29	841
T ^{''} _j	33		52		85	2411
T ^{''2} _j	1089		2704		3793	
Σ x ^{''2}	389		926		1315	

$$C_B = \sum_{j=1}^b T_j^{''} / ac - T^2 / N = 3793 / 2 \times 3 - 85^2 / 12 = 30.09$$

$$C_C = \sum_{k=1}^c T_k^{''2} / ab - T^2 / N = 2411 / 2 \times 2 - 85^2 / 12 = 0.67$$

$$C^{''} = \sum_{j,k} x_{jk}^{''2} / a - T^2 / N = 1315 / 2 - 85^2 / 12 = 55.42$$

$$C_{BC} = C^{''} - (C_B + C_C) = 55.42 - (30.09 + 0.67) = 24.66$$

TABLAS DE SEGUIMIENTO.

CONDENSACION AC

FACTOR	A 1		A 2		T'' k	T'' ² k
	x'' 1k	x'' ² 1k	x'' 2k	x'' ² 2k		
C 1	36	1296	-20	400	16	256
C 2	37	1369	-11	121	26	676
C 3	43	1849	-2	4	41	1681
T'' i	116		-33		83	2613
T'' ² i	13456		1089		14545	
$\sum x''_{ik}{}^2$	4514		525		5039	

$$C_A = \sum_{i=1}^a T''_i{}^2 / bc - T''^2 / N = 14545 / 2 \times 3 - 83^2 / 12 = 1850.083$$

$$C_C = \sum_{k=1}^c T''_k{}^2 / ab - T''^2 / N = 2613 / 2 \times 2 - 83^2 / 12 = 79.167$$

$$C'' = \sum_{i,k} x''_{ik}{}^2 / b - T''^2 / N = 5039 / 2 - 83^2 / 12 = 1945.417$$

$$C_{AC} = C'' - (C_A + C_C) = 1945.417 - (1850.083 + 79.167) = 16.167$$

TABLAS DE SEGUIMIENTO.

CONDENSACION BC

FACTOR	B 1		B 2		T'''' k	T'''' ² k
	x''''	x'''' ²	x''''	x'''' ²		
	1k	1k	2k	2k		
C ₁	9	81	7	14	16	256
C ₂	8	64	18	324	26	676
C ₃	22	484	19	361	41	1681
T'''' _j	39		44		83	2613
T'''' ² _j	1521		1936		3457	
Σ x'''' ²	629		699		1328	

$$C_B = \sum_{j=1}^b T''''_j / ac - T''''^2 / N = 3457 / 2 \times 3 - 83^2 / 12 = 2.0833$$

$$C_C = \sum_{k=1}^c T''''_k^2 / ab - T''''^2 / N = 2613 / 2 \times 2 - 83^2 / 12 = 79.1667$$

$$C'''' = \sum_{j,k} x''''_{jk}^2 / a - T''''^2 / N = 1328 / 2 - 83^2 / 12 = 89.9167$$

$$C_{BC} = C'''' - (C_B + C_C) = 89.9167 - (2.0833 + 79.1667) = 8.6667$$

TABLAS DE PRE - ENTRENAMIENTO

FUENTE DE VARIACION	SUMA DE CUADRADOS	GRADO DE LIBERTAD G. DE L.	VARIANCIAS	F	SIGN.
FACTOR A (ENTRENAMIENTO)	1.11	a-1= 1	1.1	0.1	NO SIGN.
FACTOR B (SEXO)	97.11	b-1= 1	97.1	7.9	NO SIGN.
FACTOR C (NIVEL SOCIOECONOMICO)	48.17	c-1= 2	48.2	3.9	NO SIGN.
INTERACCION A B	39.56	(a-1)(b-1) = 1	39.6	3.2	NO SIGN.
INTERACCION A C	12.17	(a-1)(c-1) = 2	6.1	0.5	NO SIGN.
INTERACCION B C	2.17	(b-1)(c-1) = 2	1.1	0.1	NO SIGN.
RESIDUAL	-24.59	(a-1)(b-1) = 2	12.3		
TOTAL	175.7	N - 1=11			

$$C_R = C_{ABC} = C_T - (C_A + C_B + C_C + C_{AB} + C_{AC} + C_{BC}) =$$

$$C_R = 175.7 - (1.11 + 97.11 + 48.17 + 39.56 + 12.17 + 2.17) = -24.59$$

TABLAS DE POST - ENTRENAMIENTO

FUENTE DE VARIACION	SUMA DE CUADRADOS	GRADO DE LIBERTAD G. DE L.	VARIANCIA	F	SIGN.
FACTOR A (ENTRENAMIENTO)	1704.09	a-1= 1	1704.09	728.24	1% SIGN.
FACTOR B (SEXO)	30.03	b-1= 1	30.03	12.35	NO SIGN.
FACTOR C (NIVEL SOCIOECONOMICO)	0.67	c-1= 2	0.34	0.15	NO SIGN.
INTERACCION A B	4.08	(a-1)(b-1) = 1	4.08	1.75	NO SIGN.
INTERACCION A C	2.56	(a-1)(c-1) = 2	1.33	0.57	NO SIGN.
INTERACCION B C	24.56	(b-1)(c-1) = 2	12.33	5.27	NO SIGN.
RESIDUAL	4.58	(a-1)(b-1)= 2	2.34		
TOTAL	1770.92	N-1= 11			

$$C_R = C_{ABC} - C_T - (C_A + C_B + C_C + C_{AB} + C_{AC} + C_{BC}) =$$

$$C_R = 1770.92 - (1704.09 + 30.03 + 0.67 + 4.08 + 2.56 + 24.56) = 4.58$$

TABLAS DE SEGUIMIENTO

FUENTE DE VARIACION	SUMA DE CUADRADOS	GRADO DE LIBERTAD G. DE L.	VARIANCIA	F	SIGN.
FACTOR A (ENTRENAMIENTO)	1850.1	a-1= 1	1850.1	113.4	1% SIGN.
FACTOR B (SEXO)	2.03	b-1= 1	2.03	0.12	NO SIGN.
FACTOR C (NIVEL SOCIOECONOMICO)	79.2	c-1= 2	39.6	2.42	NO SIGN.
INTERACCION A B	2.03	(a-1)(b-1) = 1	2.03	0.12	NO SIGN.
INTERACCION A C	16.2	(a-1)(c-1) = 2	8.1	0.49	NO SIGN.
INTERACCION B C	8.66	(b-1)(c-1) = 2	4.33	0.26	NO SIGN.
RESIDUAL	32.58	(a-1)(b-1) = 2	16.3		
TOTAL	1990.9	N-1= 11			

$$C_R = C_{AEC} = C_T - (C_A + C_B + C_C + C_{AB} + C_{AC} + C_{BC}) =$$

$$C_R = 1990.9 - (1850.1 + 2.03 + 79.2 + 2.03 + 16.2 + 8.66) = 32.53$$

T A B L A X X X I

F A S E S D E E N T R E N A M I E N T O

PRE- ENTRENA- MIENTO.		POST - ENTRENA MIENTO		SEGUIMIENTO	
GRUPO ENTRENA DO	GRUPO NO ENTRE NADO	GRUPO ENTRENA DO	GRUPO NO ENTRE NADO	GRUPO ENTRENA DO	GRUPO NO ENTRE NADO
6.2	6.2	7.9	5.5	7.9	5.5

Análisis de Resultados.

- Resultados respecto al Análisis de Variancia.

PUNTAJE OBTENIDO DE LA TABLA DE LA LEY DE SNEDECOR PARA OBTENER LA SIGNIFICACION DE LOS FACTORES Y DE LAS INTERACCIONES :

V_1 = GRADOS DE LIBERTAD DEL FACTOR O INTERACCION QUE SE ESTUDIA.

V_2 = GRADOS DE LIBERTAD DE LA VARIANCI
RESIDUAL ($V_2 = 2$).

FACTOR A	V_1 (1)	
(2) V_2	18.51	(0.05)
	93.49	(0.01)

FACTOR B : INTERACCION AB. (SE OBTUVO EL MISMO PUNTAJE QUE EN EL FACTOR A).

FACTOR C	V_1	
(2) V_2	19	(0.05)
	99	(0.01)

INTERACCION AC; INTERACCION BC (SE OBTUVO EL MISMO PUNTAJE QUE EN EL FACTOR C).

RESULTADOS RESPECTO AL ANALISIS DE VARIANCIA :

FACTOR A (ENTRENAMIENTO).

El resultado de preentrenamiento indica que no hay diferencia significativa entre el grupo entrenado y el no entrenado de las tres escuelas, ya que el nivel de significancia se presenta de 88.51 a un riesgo de 0.05 y del 93.49 a un riesgo de 0.01 y se obtuvo un puntaje en el preentrenamiento de 0.1; en cambio en el post-entrenamiento y en el seguimiento el puntaje es bastante significativo ya que se obtuvo un puntaje de 728.24 en el post-entrenamiento y 113.4 en el seguimiento.

FACTOR B (SEXO).

El resultado de preentrenamiento indica que no hay diferencia significativa entre el sexo, ya que el nivel de significancia es de 88.51 a un riesgo de 0.05 y de 93.49 al 0.01.

Sobre este factor no hubo significancia, ya que el nivel de significancia es de 88.51 a un riesgo de 0.05 y de 93.49 al 0.01, y los puntajes que se obtuvieron fueron menores al nivel del puntaje en las tres fases (Pre, Post-entrenamiento y Seguimiento), puesto que los puntajes obtenidos fueron de 7.9 en preentrenamiento, 12.85 en el postentrenamiento y de 0.12 en el seguimiento.

FACTOR C (NIVEL SOCIOECONOMICO).

Sobre el factor C no hubo diferencia significativa en ninguna de las tres fases del programa de entrenamiento, ya que el nivel de significancia es de 19 para un riesgo de 0.05 y 99 para un riesgo de 0.01, y se obtuvo 3.9 en preentrenamiento, 0.15 en postentrenamiento y 2.42 en seguimiento.

...

INTERACCION AB (ENTRENAMIENTO — SEXO)

Los resultados muestran que no hay diferencia en el preentrenamiento, en el postentrenamiento y en el seguimiento, con respecto a la interacción AB (entrenamiento-sexo) ya que el puntaje de nivel de significancia es el mismo del factor B y el valor de F en el preentrenamiento fue de 3.2, en el postentrenamiento de 1.75 y, en el seguimiento, de 0.12.

INTERACCION AC (ENTRENAMIENTO — NIVEL SOCIOECONOMICO)

Los resultados muestran que no hay diferencia significativa en el preentrenamiento, postentrenamiento y en el seguimiento con respecto a la interacción AC (entrenamiento-nivel socioeconómico), ya que el puntaje de nivel de significancia es el mismo del factor C y el valor de F en el preentrenamiento fue de 0.05, en el postentrenamiento de 0.57 y, en el seguimiento de 0.49.

INTERACCION BC (SEXO—NIVEL SOCIOECONOMICO)

Los resultados muestran que no hay diferencia significativa en el preentrenamiento, en el postentrenamiento y en el seguimiento, con respecto a la interacción BC (sexo—nivel socioeconómico), ya que el puntaje de nivel de significancia es el mismo del factor C y el valor de F en el entrenamiento, fue de 0.1, en el postentrenamiento de 5.27 y en el seguimiento, de 0.26.

Puesto que el número de relación del factor sexo y nivel socioeconómico no es significativo, los resultados se condensan en el Factor A (entrenamiento/no entrenamiento) y se hace el cambio de variable sumando las 60 unidades a los cocientes, quedando la tabla número 10 y la gráfica 62, que muestran la representación gráfica para las medidas del rendimiento académico con la asertividad, en función del entrenamiento (gráfica que corresponde a los puntajes de las 3 -

tablas dividido entre 10).

La diferencia significativa encontrada entre el factor entrenamiento, puede verse representada gráficamente en esta figura : (Gráfica 62)

D i s c u s i ó n .

DISCUSION.

Con base en el factor sexo (B), en las evaluaciones de la conducta asertiva, no se encuentran diferencias entre los niños y las niñas; esto tal vez se deba a que por un lado se trabajó con niños y no con adultos como fue en el caso de los reportes de Alberti y Emmons (1974) (Hull, etc., 1979) que están basados en los estudios de hombres y de mujeres adultos, y en los cuales encontraron diferencias en la conducta asertiva dependiendo del sexo; otra razón es que las instrucciones se impartieron indistintamente a los niños de ambos sexos, encontrando que los datos de asertividad no muestran un cambio en el aprendizaje de la conducta asertiva, ya que tanto los niños como las niñas aprendieron las conductas asertivas en forma muy semejante que, de alguna forma, contradicen lo dicho por Hoffman (1972) (Greenwald, 1977), quien asegura que el aprendizaje de las conductas depende del sexo, ya que el hombre aprende conductas de competencia, en tanto que las mujeres aprenden las habilidades para elicitación de la ayuda y la protección de otros.

Sobre el factor C (nivel socioeconómico) no se pueden determinar diferencias entre los distintos niveles puesto que los niños de las escuelas en que se trabajó, pertenecen a una cultura social muy similar. De esta manera, lo especificado por Ludwig y Lazarus (1972) (sacado de Rich y Schroeder, 1976) no puede ser analizado. De igual forma, lo expuesto por Wolpe (1970), quien afirma que la conducta socialmente aceptada dependerá de la cultura y de los individuos dentro de dicha cultura (De Giovanni . etc., 1978).

En el estudio no se pudo realizar el trabajo en escuelas de clase baja por el aplazamiento continuo de las escuelas, el que posiblemente se haya presentado por la falta de administración de las escuelas en que se intentó trabajar.

...

No fue posible trabajar con niños de clase alta en virtud - de no haber encontrado escuelas oficiales integradas por niños pertenecientes a dicha clase social.

Con respecto al último factor, A (el entrenamiento de asertividad aplicado a los niños de tercer año de primaria) éste resulta ser efectivo, corroborándose así los resultados mostrados por Marzillier y Winter (1978); que son semejantes a los obtenidos por Matson y Stephens (1978), siendo parecidos sus programas puesto que utilizaron juego de rol, la retroalimentación, las instrucciones (sencillas y cortas) y el modelamiento (demostraron ser efectivos en las habilidades sociales).

No se puede especificar qué técnica es más efectiva; sólo es posible hablar del paquete de entrenamiento como una forma para solucionar los problemas de asertividad como el rendimiento académico (debido a que se evaluó el paquete de entrenamiento y no cada una de las técnicas).

Se considera necesario determinar las categorías que incluyen diferentes entrenamientos en relación con la deficiencia en la asertividad y que los componentes estén de acuerdo con los objetivos que se plantean apoyando, así, lo dicho por Rich y Schroeder (1976).

De acuerdo con Fensterheim y Baer (1979), se asegura que la asertividad no implica agresividad, ya que se observó una disminución en la conducta agresiva al aplicar el entrenamiento que fue efectivo para aumentar la asertividad en los niños.

Otros autores que emplean la combinación de varias técnicas para el déficit de habilidades sociales (específicamente conductas agresivas) en pacientes psiquiátricos, también lograron que se redujeran las peleas verbales y físicas (Matson y Stephens, 1978) y para reducir la agresividad en el salón de clases en niños (Goodwin y Mahoney, 1975) (Hasselt, etc., 1979).

Conclusiones.

CONCLUSIONES

A nivel conductual, se concluye que :

A diferencia de lo que se esperaba sobre el nivel socioeconómico, se encontró (al aplicar el inventario socioeconómico), que muy pocos niños de los que asisten a las escuelas de gobierno (oficiales), en las que se aplicó el programa, pertenecen a la clase baja y ninguno a la clase alta ya que, en general se detectaron niños de clase media-alta, media-media y media-baja, siendo que en cada escuela prevalece una determinada clase social (en este caso es la clase media), por ejemplo : en la "Generalísimo" los alumnos, en su mayoría, son de clase media-baja y algunos de clase media-media; en "Las Américas" predomina la clase social media-media con algunos de clase media-baja y en la "Josué Mirlo" primordialmente son de clase media alta con algunos de clase media-media y pocos de clase media-baja.

En relación con el puntaje obtenido comparativamente del grupo entrenado con el no entrenado, no se encuentran diferencias notorias entre las tres escuelas (pertenecientes a distinta clase social media).

Se concluye, por tanto, que el nivel socioeconómico en este caso, no es una variable que afecte o esté relacionado con el rendimiento académico o con la asertividad no siendo una determinante importante en la variación de los resultados, de acuerdo con el entrenamiento.

Sobre el factor sexo, no se encuentran diferencias notorias sobre el rendimiento académico, la asertividad o el entrenamiento ya que, independientemente de la comparación de los sexos, en todos los casos los grupos entrenados tienen un puntaje mayor contra los no entrenados, a partir del entrenamiento (fases: postentrenamiento y seguimiento).

...

En la comparación de los grupos de mujeres entrenadas contra los de hombres entrenados, se detectan diferencias que no son muy notorias, además de que en estas diferencias resultan, en algunas evaluaciones, con un mayor puntaje las mujeres y en otras evaluaciones resultan los hombres con mayor puntaje. Por ejemplo: en las evaluaciones de 20 año, del inventario de asertividad y las de registro, las mujeres muestran un mayor puntaje (en la etapa de seguimiento obtienen casi el mismo puntaje que los hombres, existiendo 0.1 de diferencia en las evaluaciones del registro) y por otro lado los hombres, en las evaluaciones de 30, obtienen un puntaje mayor que las mujeres pero, en general, como se dijo anteriormente, la diferencia de puntajes entre ambos sexos no es de ninguna forma determinante como para llegar a concluir que sí existe una diferencia entre ambos sexos, pudiendo remarcarse esto por el resultado del puntaje promedio de la sumatoria de las cuatro evaluaciones anteriormente mencionadas, puesto que el puntaje del grupo entrenado es superior al del no entrenado, independientemente de los sexos, además de que, entre los grupos entrenados, se presentan puntajes bastante similares, tanto en preentrenamiento como el postentrenamiento, llegando a igualarse en la fase de seguimiento.

Por tanto, se concluye que no hay diferencias por el sexo, tendiendo a disminuir, inclusive, estas diferencias después del entrenamiento.

Sobre el factor entrenamiento, éste demostró ser efectivo tanto en las evaluaciones de rendimiento académico como en las de asertividad, ya que los grupos entrenados mostraron un puntaje marcadamente mayor en comparación con los grupos no entrenados.

...

Con respecto al rendimiento académico, se puede observar - que ambos grupos (control y experimental) partieron del mismo puntaje 6.8 (en el preentrenamiento), pero a partir de las fases postentrenamiento y seguimiento, la diferencia en el rendimiento académico es muy distinta entre el grupo entrenado (experimental) y el no entrenado (control), ya que en el grupo entrenado aumenta notoriamente su puntaje y el no entrenado tiene a disminuir su puntaje en la fase postentrenamiento.

En las fases de seguimiento se encuentra que la diferencia entre los grupos entrenados y los no entrenados disminuye en relación con el puntaje de rendimiento académico aunque no en la asertividad.

En asertividad, los grupos entrenados tienden a obtener un puntaje más alto de asertividad que los no entrenados, en las fases de postentrenamiento en tanto que, en el seguimiento ambos aumentan su puntaje (siendo mayor el aumento en los niños entrenados) lo que podría deberse a que los niños entrenados exigían de alguna forma un cambio conductual en sus compañeros no entrenados (algunas conductas a entrenar involucraban el hacer solicitudes o peticiones, - no dejar que los humillaran o que violaran sus derechos, - etc.), así como un cambio en sus maestros e, incluso, con algunos miembros de su familia (datos reportados por los maestros y por algunos padres de familia), como se indica a continuación :

Una maestra reportó que notaba un cambio en algunos - niños sobre algunos comportamientos, como el levantar la mano antes de hablar, dar las gracias o pedir permiso para realizar algunas actividades (conductas que antes no presentaban esos alumnos).

...

Otra maestra dijo que varios niños habían mejorado en su conducta pero que a otros los veía igual, sin haberse dado cuenta de que los que había reportado como mejorados eran precisamente los niños entrenados y que los niños de quienes se quejaba eran los no entrenados.

Una madre de familia (madre de una de las niñas entrenadas) reportó que su hija había cambiado últimamente ya que antes, si ella (su madre) la regañaba o le gritaba, su hija se limitaba a callar en tanto que ahora le respondía de tal forma tan especial que no sabía qué responderle por considerar que su hija tenía la razón, además de que su hija se lo decía sin gritar y con mucha seguridad.

Otro aspecto importante es que una de las maestras en un principio no mostraba cooperación para trabajar con sus alumnos, pero después del entrenamiento mostró una gran cooperación para seguir con las evaluaciones de seguimiento. Otro aspecto fue el cambio en la manera de dirigirse a sus alumnos y que éstos, en general, se mostraban más disciplinados. La maestra integró a los niños con problemas en su conducta con los entrenados, al igual que a los niños con bajas calificaciones con los de alta calificación, con lo que dejaron de estar colocados en las últimas filas los indisciplinados.

Se puede determinar que, de alguna forma, las evaluaciones de preentrenamiento (calificaciones promedio de segundo año más el promedio de las calificaciones de tercer año exploratorias) presentaban menor dificultad en su realización para los alumnos, ya que los puntajes de los grupos no entrenados tienden a disminuir en las evaluaciones de postentrenamiento y seguimiento, no manteniendo sus puntajes.

Sobre las evaluaciones de asertividad, con respecto al inventario, se observó en los niños, en la evaluación del preentrenamiento, que su conducta motora no correspondía a lo

...

que anotaban en el inventario; por ejemplo: una niña que interrompía constantemente cuando se daban las instrucciones, escribe que nunca interrumpe a los demás y que no habla al mismo tiempo que la maestra, siendo que en el postentrenamiento se observó que los niños entrenados anotaban en el inventario con mayor fidelidad lo que correspondía a su conducta motora; en cambio, los no entrenados tendían a describirse como más asertivos.

Por tanto, el inventario de asertividad puede ser considerado como no válido o confiable, pero sirve de alguna manera para que los niños, al ser entrenados, determinen conforme al inventario, cuáles son los errores que siguen prevaleciendo en su conducta, y de acuerdo con los reportes verbales de los alumnos.

Sobre el registro, se determinó una confiabilidad arriba de 99 % entre los dos registradores. Se puede decir que, conforme a lo registrado y al puntaje del inventario, fue una forma efectiva para determinar las conductas problema en los niños y así especificar el orden por el cual se trabajaría (la tarjeta conductual), considerándose que fue también confiable, por el reporte de los niños ya que, al trabajar con los grupos experimentales, varios de ellos no se percataron ni del día ni de la hora en que fueron registrados, ya que comentaron lo siguiente : ¿Son magas?¿Ah, sí?¿Cómo lo saben? ¿Quién les dijo? y otros comentarios similares, por lo que se puede observar que es posible efectuar el registro sin modificar la conducta de los niños.

A nivel estadístico, se puede concluir que :

El factor A (entrenamiento), fue bastante significativo en el puntaje de postentrenamiento y en el de seguimiento, mas no en el preentrenamiento, de lo que resulta que antes del entrenamiento no había diferencia significativa entre los grupos, pero una vez entrenados sí se presenta una diferencia bastante significativa respecto al entrenamiento.

Sobre los demás factores (B y C, sexo y nivel socioeconómico), no hay diferencias significativas ni antes ni después del entrenamiento además de que en las interacciones sexo-entrenamiento o nivel socioeconómico-entrenamiento, tampoco se muestra un nivel de significancia por lo cual se concluye que únicamente el entrenamiento fue significativo.

Por lo tanto, conductual y estadísticamente la gráfica 62 y la tabla XXXI muestran los datos válidos del puntaje que indica la efectividad del entrenamiento.

Tomando en cuenta los datos anteriores, se concluye que de acuerdo con el objetivo, el entrenamiento asertivo aplicado a los niños de tercer año de primaria es efectivo para mejorar el rendimiento y las relaciones interpersonales maestro-alumno, alumno-maestro.

También se concluye que la hipótesis empírica muestra ser válida mientras la hipótesis nula no, ya que la influencia de la variable entrenamiento de conductas en el grupo entrenado, es significativa respecto al grupo no entrenado, al rendimiento académico y a las relaciones interpersonales alumno-alumno, alumno-maestro.

Las hipótesis nulas 2 y 3 son válidas, siendo por tanto no válidas las hipótesis empíricas 2 y 3 ya que, por la influencia del azar, se dieron diferencias no significativas entre niños y niñas de cada una de las escuelas y de cada grupo (hipótesis nula 3).

...

Por tanto, sólo el entrenamiento (paquete de entrenamiento) mostró cambios significativos (corroborándose datos obtenidos por Mazillier y Winter, 1978 y Matson y Stephens, 1978, y las variables sexo y nivel socioeconómico indicaron un cambio no significativo.

Sugerencias.

SUGERENCIAS.

Que los maestros, antes de iniciar sus clases sobre los temas del curso, apliquen un programa de entrenamiento asertivo debido a que, con su aplicación, podrán obtener un gran cambio (según se observó) en el rendimiento académico en un lapso relativamente corto (26 horas de entrenamiento).

Para evaluar la conducta asertiva en los niños, no es necesario aplicar el inventario por considerarse que no es una medida confiable para la asertividad; puede ser útil como una forma para que los niños aumenten su información de las conductas que deben emitir (consideradas como correctas o -asertivas).

Que los maestros enseñen indiscriminadamente a los niños integrándolos en un solo grupo puesto que a los niños inasertivos o con bajo rendimiento, generalmente se les separa como grupo o niños rezagados, provocando el aumento de la falta de asertividad.

Que a los maestros se les enseñe en qué consiste la conducta asertiva; cuáles son los componentes respecto a los niños y a ellos, así como la forma de entrenarlos.

Que sigan efectuándose otros estudios e investigaciones sobre la conducta asertiva y su relación con el rendimiento académico, así como otros programas de asertividad en niños ya que, en nuestro país se han hecho muy pocos.

Que se realicen programas para que los maestros puedan aplicar programas de entrenamiento asertivo a sus alumnos.

Que se realicen programas de entrenamiento en las escuelas de clase baja así como en escuelas particulares pertenecientes a la clase alta.

Que se trabaje con los niños de los distintos grados escolares y en diferentes escuelas, utilizando las mismas técnicas pero determinando los componentes conductuales asertivos que presentan mayor dificultad, ya que los componentes varían de acuerdo con la edad y el nivel académico.

Que al entrenar a los niños en algún componente conductual, en situación controlada, se estudie si el tiempo antes de ser extrapolado a la situación natural, actúa como una variante en la efectividad de la conducta asertiva.

Ya que la aplicación del inventario de asertividad no es una medida efectiva para determinar el grado de asertividad, se podría observar qué niños inasertivos son más rápidos de entrenar: los de kinder, los de primaria y/o dentro de los distintos grados de primaria.

Indice de los Anexos.

ANEXOS :

- 1) INVENTARIO SOCIOECONOMICO;
- 2) EXAMENES EXPLORATORIOS DE RENDIMIENTO ACADEMICO DE 2o.AÑO.
- 3) EXAMENES EXPLORATORIOS DE RENDIMIENTO ACADEMICO DE 3er. AÑO.
- 4) FORMAS I y II DE REGISTROS.
- 5) INVENTARIO DE ASERTIVIDAD.

INVENTARIO SOCIOECONOMICO

Nombre del alumno : _____

Paterno

Materno

Nombre(s)

Edad: _____ Sexo: _____

F

M

Dirección: _____

Calle

Colonia

Código postal

Población

Teléfono:

Nombre del padre:

Nombre de la madre:

Ocupación del padre:

Ocupación de la madre:

Sueldo mensual del padre:

Sueldo mensual de la madre (en caso de que trabaje):

Otros ingresos de la familia:

Total de ingresos de la familia:

Número de familiares que dependen de ese ingreso:

Personas que componen la familia:

Edad

Escolaridad

Ocupación

Dependen de:

Padre:

Madre:

Edad

Sexo

Escolaridad

Ocupación

Dependen de:

Hermanos:

Otros familiares:

Otras personas que contribuyan al gasto familiar:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

Distribución del gasto familiar:

Alimentación: _____

Vestido: _____

Vivienda: _____

Medicamentos: _____

Luz: _____

Agua: _____

Teléfono: _____

Otros gastos: _____

Tipos de alimentos:

Veces que se toman a la semana por persona.

Total de leche (vasos): _____

Total de carne (gramos): _____

Total de huevos (piezas): _____

Total pescado (gramos): _____

Total pan (piezas): _____

Total tortillas (piezas): _____

Otros alimentos importantes en las comidas diarias (Cuántos y cuáles): _____

Servicios en la casa:

Teléfono: Sí No Cuántos: _____ Televisores: Sí No Cuántos: _____

Lavadora: Sí No Cuántos: _____ Tocabiscos: Sí No Cuántos: _____

Radios: Sí No Cuántos: _____ Aspiradora: Sí No Cuántos: _____

Grabadoras: Sí No Cuántos: _____ Coche: Sí No Cuántos: _____

Otros aparatos en el hogar (Cuántos y cuáles): _____

Servicios médico-sociales de la familia:

IMSS _____ ISSSTE _____ SSA _____ DDF _____ PARTICULARES _____

Tipo de vivienda:

Casa: _____

Propia: _____

Departamento: _____

Rentada: _____

Condominio: _____

Familiar: _____

Cuarto: _____

Otro: _____ Cuál: _____

Otro: _____ Cuál: _____

Descripción de la vivienda :

Distribución de la vivienda:

Número de cuartos: _____ Tipo de cuartos: Sala _____

Material de la casa _____ Comedor _____

Cocina _____

Baños _____

Recámaras _____

Estudios _____

Otros _____

Evaluaciones de Preentrenamiento.

(Anexo 3)

EXAMEN DE TERCER AÑO

UNIDAD 1

- 1-4 Todo cambia como en los animales y en las plantas. Coloca los números 2 y 3 en cada dibujo, según vayan cambiando. Yo te ayudaré con el número 2 (desarrollo de una gallina y del frijol) (dibujos).
- 5 Cuenta los triángulos que hay en este dibujo y escribe, dentro del cuadro, el total (dibujo de una casa y un perro).
- 6-9 Une los siguientes dibujos con una línea al enunciado que indique de qué origen son (animal o vegetal) (dibujos de verduras, pan, huevo y queso).
- 10 Mi mamá compró, para la comida, 2 kilos de tortillas que le costaron 11 pesos. Si pagó con una moneda de 20 pesos ¿cuánto le regresaron de cambio?
- 11-12 También compró otras cosas como las que están dibujadas. Escribe sobre la línea el nombre de cada una (dibujo de zapatos y una silla).

UNIDAD 2

- 1-3 Escribe una cruz sobre los dibujos que representan lo que le compraron a Juanito para trabajar en la escuela (dibujos de lápiz, taza, cuaderno, plumas, pelota, sonaja y rastrillo).
- 4 A Juan le compraron una mochila que costó 37 pesos. Pagaron con un billete de 50 pesos. ¿Cuánto le regresaron de cambio?
- 5-6 Coloca sobre las líneas los signos que debe llevar cada enunciado :
 _____ Qué bonita mochila _____ Quién me la trajo _____
- 7-8 Coloca en el cuadrado que está a la derecha de cada dibujo el número que está señalando la parte que se puede comer de estas plantas (dibujos del maíz y la zanahoria).
- 9-10 Escribe sobre la línea cuánto vendieron en el mercado (dibujo de centenas de zanahorias). Vendió _____ centenares de zanahorias. Vendió _____ zanahorias.

UNIDAD 5

- 1-3 Indica de qué planta o animal se elaboran los siguientes productos, uniéndolos con una línea como en el ejemplo (dibujos en columnas que deben relacionarse : del lado izquierdo: borrego, algodón, árbol, trigo y del lado derecho: silla, pan, tela y suéter).
- 4 Te daré las medidas de un sarape y tú dáme la superficie : Un sarape dibujado con las medidas puestas
- 5 Un señor vendía unas mesas; había grandes y chicas. La más grande medía 2 metros ¿Cuántos decímetros medía?
- 6-7 Cambia la letra que te voy a señalar :
Rota..... Ro__a Coma..... C__ma
- 8 Luego vi un señor que compró una mesa que le costó 120 pesos. Pagó con 200 pesos ¿Cuánto le regresaron?
- 9-10 Con lo que le quedó, compró una silla de 65 pesos ¿Cuánto dinero le quedó en total?

UNIDAD 6

- 1-3 A los siguientes dibujos escríbeles el número que les corresponda, según los pasos que se siguieron, para hacer un suéter. Te daré un ejemplo (dibujos de 5 pasos para elaborar un suéter).
- 4 La mamá de Juanito tiene una máquina tejedora que mide 90 centímetros ¿Cuántos decímetros medirá?
- 5-7 Ayúdala uniendo la palabra con el enunciado que dice para lo que sirve cada una. Te daré un ejemplo.

Prenda

Vestido

Gorra

Calcetín

Bufanda

Utilidad

Protege el cuerpo

Protege el cuello

Protege los pies

Protege la cabeza

- 8 De los dibujos que se muestran, ilumina en cada uno : $1/4$, $3/4$, si es mayor o menor que $3/4$ (dibujo de 3 bufanadas).
- 9-10 Une con una línea el enunciado con el servicio.
- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| lleva el agua al pueblo | dibujo de un barrendero |
| lleva a los enfermos al hospital | dibujo de una llave de agua |
| conserva limpia la ciudad | dibujo de una ambulancia |

UNIDAD 7

Después de ver todo lo que hace la mamá de Juanito, pensamos que sería bueno ir al campo, así que nos levantamos a las 6 de la mañana del otro día, cuando apenas salía el sol y nos fuimos. Corrimos, brincamos, jugamos y a las 2 y media de la tarde comimos y después fuimos al arroyo; cortamos flores y se nos hizo muy tarde. Cuando regresamos, la luna empezó a salir.

- 1-3 Escribe 1, 2, 3, en los dibujos según el orden en que sucedieron las cosas del día de campo (3 dibujos).
- 4-5 Ahora señala con una cruz, el reloj que marque las 6, y encierra, en un círculo, el que marque las 2 y media (dibujos de 3 relojes).
- 6-8 Completa los Nombres escribiendo la o las letras que faltan :
- _____tarra _____to mar_____ritas.
- (dibujos de una guitarra, un gato y margaritas).
- 9-10 Con las flores que quedaron, hicimos 4 manojos con 6 flores cada uno. ¿Cuántas flores en total teníamos? Escribe los números que faltan, dentro de los cuadros (dibujo de las flores).
- 11 De las flores que quedaron hicimos manojos. Tacha el tiempo en que está la acción . Presente Pasado Futuro
- 12-13 Observa en las partes en que partí mis cañas y escribe dentro de los cuadros los números que faltan. Dibujo de las cañas ($1/2$ $4/4$ +
- 14 La semana que estuve en la casa de Juanito, fue la comprendida entre el 20 y el 26 de diciembre. Tacha esa semana en el dibujo (dibujo de un calendario de diciembre y enero).

- 15 La mamá de Juanito también teje prendas para vender; dice que el año pasado le mandaron hacer 20 suéteres, 90 vestidos y 30 chales. Anota en los cuadros, cuántas prendas, en total, tuvo que hacer.

UNIDAD 8

- 1 Colorea el dibujo que representa un símbolo patrio (dibujos de una bandera de México, de un escudo y de una bandera de E.U. de N.A.)
- 2-4 Después de un discurso que decía todas las cosas que han pasado en México, dijeron que... (une con una línea los enunciados que correspondan).
- | | |
|---|-----------------------------------|
| | Guadalajara |
| Que México se llamaba antes | Atlán |
| | Tenochtitlán |
| | Los olmecas |
| Fundaron la ciudad de México | Los aztecas |
| | Los chichimecas |
| | Un guajolote comiendo maíz |
| La señal que buscaron esos hombres, era | Una serpiente comiendo nopales |
| | Un águila devorando una serpiente |
- 5-6 Escribe el número 1 en lo que se usa ahora y el número 2 en lo que se usaba antes (dibujo de carreta y un camión de carga).
- 7 Cada carro es de un décimo. Colorea 9 décimos (dibujo de un tren con sus vagones).
- 8 En cuatro carros llevan caballos; 9 por cada carro ¿Cuántos caballos había en total? (dibujo de caballos) $9 \times 4 =$
- 10-12 Escribe sobre las líneas las letras que hagan falta.
- _____ rasoles _____ ndarme _____ tomates
- 13 En uno de los carros iban 228 personas, pero en una de las estaciones se bajaron 106. ¿Cuántas personas quedaron en el carro?

Evaluaciones de Postentrenamiento.

(Anexo 3.1)

LECTURA DE COMPRENSION

El hermano de Juanito cumple un año.

El otro día Juanito invitó a sus amigos a la fiesta de su hermano César.

Seguramente los invitó Juanito porque César aún no puede invitar a sus propios amigos ya que apenas cumplió un año y no sabe hablar.

Como César no puede jugar con los niños grandes, se quedó dormido.

Nadie lo extrañó.

A la hora de partir el pastel y quebrar las piñatas, se acordaron de él y fueron a despertarlo.

Su mamá lo cambió, lo peinó y lo llevó a la mesa. Todos le cantaron las mañanitas.

Luego la mamá le prendió la velita y acercó a César para que la apagara. Claro que no pudo apagarla porque no sopla bien y porque está muy pequeño; pero en cambio metió el pie en el merengue.

Con todo y todo... ¡Mmmmh! qué rico estuvo el pastel.

- 1 ¿Por qué crees que César no pudo invitar a sus amigos?
- 2 Por qué César no podía jugar con sus invitados?
- 3 En qué momento se acordaron de César?
- 4 Por qué su mamá lo cambió y lo peinó?
- 5 Cuál fue la causa que hizo que César no pudiera apagar la velita?

ESCRITURA

Escribe 5 veces lo que el maestro escriba en el pizarrón.

PRUEBA EXPLORATORIA APLICADA EN EL POST-TEST DE 2o. AÑO

ESPAÑOL

LECTURA DE COMPRENSIÓN

UNA EXCURSIÓN

Todos esperábamos impacientes la llegada del autobús que nos llevaría a visitar la fábrica de papel.

Queríamos saber cómo se convierte la madera de los árboles en papel para libros. Te voy a decir qué aprendí en esa visita :

Empieza por imaginar un bosque, un extenso y solitario bosque, de oyameles, pinos o chopos.

Cada año, durante algunas semanas, el bosque se llena de ruidos : voces de hombres, chirriar de sierras, golpes de los árboles que caen.

A los troncos derribados se les convierte en rajas chicas. Las rajas siguen hasta la fábrica de papel.

Vimos en el patio de la fábrica cómo apilan las rajas sobre grandes tanques, donde las lavan y quitan la corteza. Luego llegan - las rajas a las máquinas que las trituran hasta convertirlas en astillas. La madera, triturada así, pasa a unos depósitos de acero en donde se hierve en agua. Una vez hervida la madera se convierte en pulpa.

La pulpa se mezcla con más agua y se pone en máquinas enormes que se llaman batidores. En el batidor la madera parece arroz con leche y muy bien batida ya, se lava cuidadosamente, con lo que queda lista para ir a la máquina que la transformará en papel.

Esta máquina es muy grande y, su funcionamiento, maravilloso. Por un lado entra la pulpa, que todavía es madera, hecha pasta y por el otro lado sale convertida en una tira de papel de varios metros de ancho y de ocho kilómetros de longitud que se enrolla en un eje llamado mandril.

INSTRUCCIONES : Contesta lo que se te pide, después de haber leído lo anterior :

- 1 ¿De qué habla el texto?...
- 2 ¿Cuál es el primer paso para fabricar el papel?...
- 3 ¿Qué hace la máquina con la pulpa de la madera?...
- 4 ¿Cuál, consideras tú, es otra utilidad del árbol?...

INSTRUCCIONES : Une con una línea cada sujeto con su predicado corres
pondiente.

- 5 la madera es muy grande y funciona maravillosamente
pasa a un depósito en donde se le hierve
- 6 la máquina se convierte en pulpa que se pone en batidores
saca una tira de papel que se enrolla en el -
mandril

INSTRUCCIONES : Debajo de cada figura hay dos palabras escritas. Sub
raya la palabra escrita correctamente y que represente el dibujo.



7-8



LA UERTA

LA HUERTA



9

BOLETO VOLETO



10

DESALLUNO
DESAYUNO

INSTRUCCIONES : Lee los enunciados siguientes y observa la palabra sub
rayada para después poner en el paréntesis la letra que nos indique la
clase a la que pertenece.

- 11 Las niñas aplicadas de la escuela hicieron una fiesta ()
a) sustantivo b) verbo c) adjetivo
- 12 Las niñas aplicadas de la escuela hicieron una fiesta ()
a) verbo b) adjetivo c) sustantivo

13 Las niñas aplicadas de la escuela, hicieron una fiesta ().

a) adjetivo b) verbo c) sustantivo

INSTRUCCIONES : Clasifica las palabras que se encuentran en seguida, de acuerdo con su género y escríbelas en el lugar que les corresponde.

MAR // PECES // PLANTA // MADERA // CORTEZA // PATIO

MASCULINO

FEMENINO

.....

.....

.....

.....

.....

.....

INSTRUCCIONES : Lee con atención los siguientes enunciados y observa la palabra que se encuentra subrayada; si está en pasado, escribe en la línea un 1 y si están en futuro un 3.

Las niñas jugaron en el patio_____

La madera será transformada a papel_____

Los árboles crecen en el bosque_____

INSTRUCCIONES : Las siguientes palabras divídelas en sílabas :

IMPACIENTES_____ TRITURAR_____

INSTRUCCIONES : De las palabras siguientes, encierra en un círculo la parte que no cambia :

CABALLO

RATON

INSTRUCCIONES : De las palabras siguientes, selecciona las que pertenecen al mismo campo semántico y escríbelas en la línea.

CERDO /// PASTO // FLORES /// MADERA // BORREGO /// MESA

.....

.....

.....

.....

.....

.....

INSTRUCCIONES : Completa el enunciado, escribiendo lo que hace falta.

..... madera se encuentra en bosques

INSTRUCCIONES : Con tu mejor letra, escribe tres veces el enunciado que sigue :

La madera se transforma en papel

CIENCIAS NATURALES

INSTRUCCIONES : Atiende a lo que se te pide y resuelve cuidadosamente cada una de las siguientes cuestiones :

De la siguiente lista de palabras marca cuáles son animales útiles para el hombre :

BURRO PIOJO ABEJA GARRAPATA MOSQUITO GALLINA

De los dibujos de abajo, marca cuáles fueron hechos con cosas vivas.



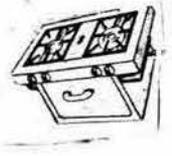
Los siguientes objetos fueron hechos con cosas vivas. Pon una ' A ' si fue hecha con animal y ' V ' si fue hecha con vegetal.



Encierra en un círculo el objeto que pueda moverse con un imán :



Marca aquellos objetos que produzcan luz o calor.



En los enunciados que siguen, hace falta una palabra. De la lista siguiente escribe la que corresponde :

Semilla Tallo Raíz Hoja Fruto

La que alimenta a la planta y absorbe el agua del suelo _____

Parte de la planta que sostiene las hojas, flores y frutos _____

Parte del fruto que germina _____

Parte terminal de las plantas que son generalmente de color verde _____

Une los siguientes enunciados con una línea a la palabra que indica el estado de la materia a que se refiere :

Su forma no cambia fácilmente y se encuentra como el hielo. LIQUIDOS

No se pueden coger y desaparecen con el aire GASES

Se esparcen por cualquier superficie y son como el refresco SOLIDOS

Las partes de nuestro cuerpo nos sirven para algo; escribe para qué nos sirven las siguientes partes de nuestro cuerpo.

Los pies _____

Las manos _____

Los ojos _____

La lengua _____

La nariz _____

El hombre ha desarrollado varias máquinas para poder moverse mejor y más rápidamente; dibuja una máquina que haya inventado el hombre para moverse por :

ESPACIO

TIERRA

BAJO EL AGUA

Observa los dibujos que a continuación se te muestran y menciona qué sientes tú cuando tu carita se parece a éstas :



José compró naranjas. ¿Cuál es la unidad de medida más adecuada para pesar las naranjas?

GRAMOS

MILIGRAMOS

KILOGRAMOS

Se hizo un registro de los colores que los niños se acaban en un mes, encontrándose lo siguiente :



ROJO



VERDE



AMARILLO



AZUL



NEGRO

¿Qué color se utilizó más? _____

¿Qué color se utilizó menos? _____

Los niños utilizaron más el amarillo que el _____

CIENCIAS SOCIALES

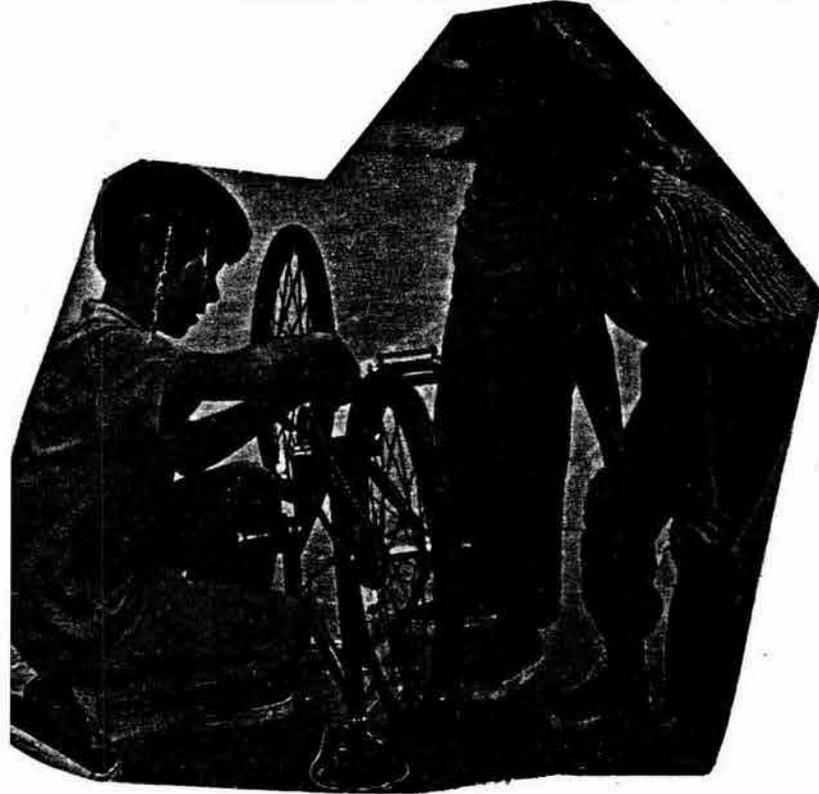
INSTRUCCIONES : Lee con atención y contesta correctamente las preguntas que se te hacen :

- 1 De los siguientes dibujos, menciona cuáles has aprendido en tu casa y cuáles en la escuela y cuáles en la calle o con tus amigos :

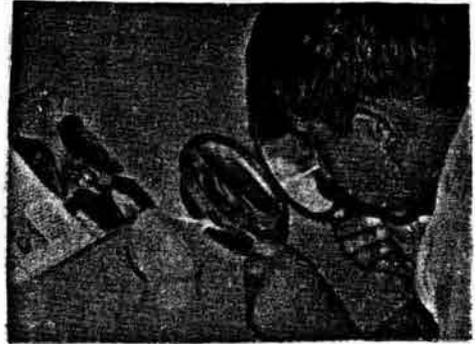
AMIGOS : (A)

CASA : (B)

ESCUELA : (C)



()



()



()

- 2 Haz otros 2 dibujos, uno de lo que hayas aprendido en tu casa y otro de lo que hayas aprendido en la escuela.

Escuela

Casa

- 3 Haz un dibujo de una persona aprendiendo a través de un medio de comunicación.

Los alimentos que tú comes generalmente son de tierra o de mar.

De los dibujos que se te muestran, menciona de dónde proceden



(_____)



(_____)



(_____)

El pulpo procede de : _____

La carne de res procede de: _____

El camarón procede de : _____

Cada persona presta determinados servicios a la comunidad. De las actividades que se te mencionan, dí cuál es el personaje que desempeña tal actividad :

Vende la leche _____

Nos enseñan a escribir, a leer, efectuar operaciones matemáticas _____

Barren las calles en las mañanas _____

Cuidan el orden de las ciudades _____

Construyen las casas con sus propias manos _____

CONTESTA LAS PREGUNTAS QUE SE TE HACEN :

¿Quién te enseñó a saber comportarte cuando estás comiendo? _____

¿Quién te enseñó a permanecer callado mientras el maestro da la clase? _____

INSTRUCCIONES : Lee y contesta lo que se te pide :

Juan tiene un hermano, 2 hermanas, un abuelo, 2 abuelas, 4 tías y 4 tíos, 3 primos y 3 primas.

¿Qué es de Juan el hermano de su papá _____

El papá de Juan es el _____ de su primo.

La prima de Juan es _____ del tío de Juan.

Para cada lugar hay una persona que dirige y da las reglas a seguir :

INSTRUCCIONES: Después de leer con atención, las cuestiones, subraya la palabra correcta :

Mi papá es obrero y lo dirige :

a) su jefe b) mi mamá c) mi maestro d) el sacerdote

En la escuela, a mí, me dirige :

a) el jefe de papá b) la directora y la maestra c) mis amigos

En un partido de basquetbol me dirige :

a) mi mamá b) el árbitro c) el entrenador d) mi maestro

En la historia de México se han destacado algunos personajes por sus hazañas que han provocado que se queden en el recuerdo del pueblo, así como las cosas importantes que le han sucedido a nuestro país y que son causa de regocijo y fiesta.

INSTRUCCIONES :

1 Se conmemora el 24 de febrero _____

a) nuestra Independencia b) la Revolución Mexicana c) el día de la bandera
d) el día de la expropiación petrolera.

2 El día 16 de septiembre se conmemora : _____
a) el natalicio de don Benito Juárez b) la Independencia de México
c) el día de La Bandera d) la Revolución Mexicana.

3 El día 20 de noviembre se conmemora: _____

a) la Independencia b) la Revolución Mexicana c) el natalicio de don Benito Juárez d) la expropiación petrolera

INSTRUCCIONES : Contesta lo que se te pide :

El personaje, de la Historia de México que más admiro, es _____

Los museos que he visitado, son : _____

Estoy en _____ año y la materia que más me gusta es _____

porque _____.

MATEMATICAS

INSTRUCCIONES : Lee con cuidado cada una de las cuestiones y contesta de manera clara lo que se te pide.

- 1 A Juan le pagan diariamente 167 pesos por sus labores en una escuela.-
Escribe con letra el número del enunciado anterior :

- 2 En la perrera se encuentran seicientos veintidós perros.
Escribe con números la cantidad mencionada en letras, del anterior enunciado _____
- 3 María compró 2 bolsas de dulces, con 11 dulces cada bolsa. Esto podemos escribirlo como : ...2... x = ... dulces
- 4 Si María tuviera 8 bolsas de dulces con 11 dulces cada bolsa, esto se escribiría como : ... x =
- 5 Une las operaciones que tengan el mismo resultado, con una línea.

4 + 4 + 6 =	10 - 5 =	5 x 5 =
10 + 7 + 8 =	7 x 7 =	5 x 1 =

INSTRUCCIONES : Resuelve los siguientes problemas.

María quiere comer de todos los tacos que hizo su mamá y tomar de todas las aguas frescas que hizo, pero quiere combinarlas y quiere saber las combinaciones que puede hacer. Si su mamá hizo agua de fresa, jamaica, limón y horchata y los tacos son de chicharrón, frijoles, rajitas, carne y queso ¿cuántas combinaciones se pueden hacer en total?

OPERACIONES :

COMBINACIONES :

Alberto tiene un rancho y en él tiene 20 vacas que dan por día 5 litros de leche ¿Cuántos litros dan todas las vacas de Alberto en una semana.

OPERACIONES :

LITROS DE LECHE :

A Josefina le dieron 500 pesos para que fuera por el mandado. Compró un kilo de jitomate a 30 pesos; un kilo de carne que le costó 150 pesos; medio kilo de huevo por 18 pesos; 5 litros de leche en 60 pesos. ¿Cuánto gastó en total Josefina y cuánto le sobró?

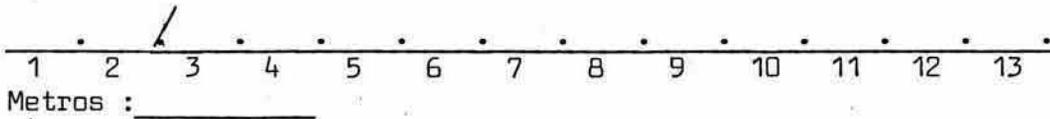
OPERACIONES : Gastó _____ Pesos Sobraron _____ pesos

El señor Hernández compró un librero que le costó 800 pesos y lo está pagando a plazos. Da cada semana 100 pesos. ¿Cuántas semanas necesita para pagar el librero?

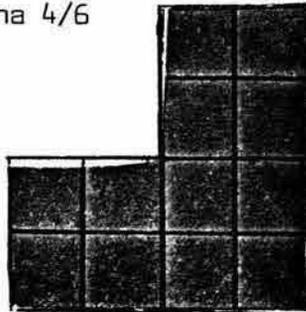
OPERACIONES :

_____ semanas

INSTRUCCIONES : Observa la recta numérica y menciona cuántos metros tiene que caminar un niño para llegar hasta la sandía que está en el dibujo, si se encuentra en donde está la flecha.



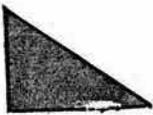
De la siguiente figura ilumina $\frac{4}{6}$



Manuel repartió un chocolate entre 8 personas, sólo que 3 no se la comieron. Muestra dentro de la figura cuál es la parte que no se comieron.



De las siguientes figuras escoge los ejemplos que se te piden abajo. Pon una T, a la figura que tenga tres lados. Una I a la que tenga lados irregulares y una C a la que tenga 4 lados



Marca el número que multiplicado por 8 dé 72

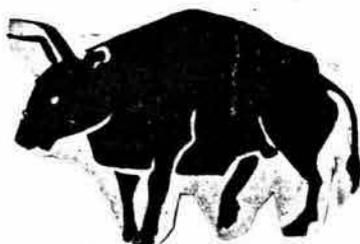
1 7 6 8 9 5 3

INSTRUCCIONES : Observa los animales que están abajo y escribe en las líneas SI o NO según corresponda.

Los toros tienen cuernos y andan en cuatro patas _____

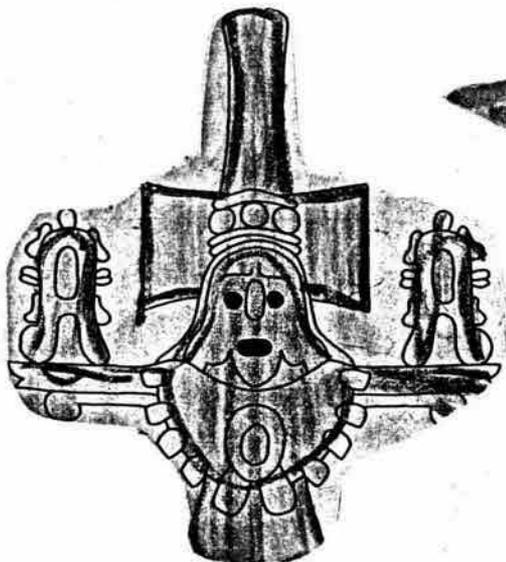
La gallina pone huevos y es mamífero _____

El conejo vive en el agua y en la tierra _____



De los objetos que hay en tu casa dibuja uno que tenga 4 lados iguales y que esté formado por rectas.

De los siguientes dibujos, marca las que sean figuras simétricas.



ESTAS PRUEBAS SON SEMEJANTES A LAS APLICADAS EN EL SEGUIMIENTO.

PRUEBAS EXPLORATORIAS DE 3ER. AÑO, APLICADAS EN EL POSTENTRENAMIENTO :

EXAMEN I

TERCER AÑO DE PRIMARIA.

ESPAÑOL

LECTURA DE COMPRENSION.

CHAPETE

Chapete es un muñeco de trapo. Su figurilla resulta bastante cómica. Es bajito y redondo como una pelota; sus ojos son redondos como los de las lechuzas; por nariz, tiene un botón de nácar y, su boca, que sonríe constantemente, le llega de oreja a oreja.

Su pelo imita fielmente al estropajo y en su mejilla izquierda tiene pintado coquetonamente, un lunar.

Chapete es gordo; el aserrín de que está lleno, mal repartido, le abulta por unos lados más que por otros; sus piernas son cortas, sus pies enormes y están calzados con gruesas botas.

Salvador Bartolozzi

INSTRUCCIONES : Lee con atención la lectura y escribe sobre la línea la respuesta correcta a cada pregunta.

- 1 ¿Cuál es el título de la lección? _____
- 2 ¿Cuáles son las características de Chapete? _____
- 3 ¿De qué material está hecho Chapete? _____
- 4 ¿Quién escribió la lección? _____

INSTRUCCIONES : Lee con atención el poema y escribe dentro del paréntesis de la derecha, la letra que complete correctamente cada una de las preguntas.

- | | |
|--|--|
| M) ...Canción del niño marinero... | (fragmento) |
| F) ... A "La Tierra, donde nacen las estrellas", llegaré.
Cien estrellas y un lucero en mi barco cargaré. | 5) Un enunciado exclamativo está señalado con la letra () |
| R) ...¡Cien estrellas y un lucero en mi barco de papel! | 6) Un enunciado interrogativo está señalado con la letra () |
| L) ...Sobre las aguas del mar al puerto regresaré. | 7) Un enunciado declarativo está señalado con la letra () |
| P) ¿Qué barco tendrá la carga de mi barco de papel? | 8) Una estrofa está señalada con la letra () |

RICARDO E. POSE

INSTRUCCIONES : A continuación están tres nombres de personas. Ordénalos alfabéticamente en las líneas de la derecha.

- | | | | |
|-----------|--------|-------|-----------|
| JESUS | TERESA | MARIO | 9) _____ |
| 10) _____ | | | 11) _____ |

INSTRUCCIONES: Escribe sobre la línea de la derecha un sinónimo de las siguientes palabras :

SINONIMO

SINONIMO

12) carro _____

13) chango _____

INSTRUCCIONES : Lee atentamente el enunciado y contesta lo que se te pregunta, colocando tu respuesta en la línea de la derecha.

La tortuga estaba aburrida de andar siempre por el mismo jardín.

14) ¿El núcleo del sujeto es...? _____

15) ¿El núcleo del predicado es? _____

INSTRUCCIONES : Escribe una V a lo que está escrito en verso y una P a lo que está escrito en prosa.

Con el alma entera
perdida en la altura

El alma entera no se encuentra en
la altura

16) _____

17) _____

INSTRUCCIONES: Lee con atención el enunciado y cópialo sobre las líneas con tu mejor letra.

18-22) La tierra donde nacen las estrellas _____

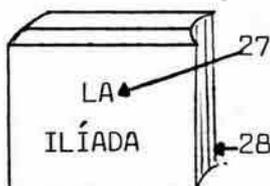
INSTRUCCIONES: De la palabra siguiente, escribe sobre la línea de la derecha, el morfema de género y el de número :

Un caballo 23) género _____ 24) número _____

INSTRUCCIONES: Completa las palabras del siguiente enunciado, colocando la letra que le corresponda.

v b s c 25-26) Las ____acas están su__ias.

INSTRUCCIONES: Escribe sobre la línea de la derecha los nombres que corresponden a las partes del libro que se señalan en el dibujo.



27) _____

28) _____

INSTRUCCIONES : Lee con atención el siguiente enunciado y escribe sobre la línea de la derecha lo que se te pide.

Pepito es un niño muy obediente.

29) Sujeto _____

30) Predicado _____

CIENCIAS NATURALES

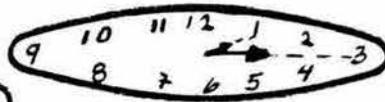
INSTRUCCIONES : Completa los enunciados escribiendo en la línea el nombre ROTACION o TRASLACION, según corresponda :

- 1) Origina el día y la noche _____
- 2) El movimiento que la Tierra hace sobre su propio eje es el de _____
- 3) El movimiento con que la Tierra gira alrededor del Sol, es el de _____
- 4) El movimiento que da origen a las estaciones del año es el de _____

INSTRUCCIONES: Escribe la hora que indica cada uno de los siguientes dibujos:



5) _____



6) _____



7) _____

INSTRUCCIONES: Anota la respuesta correcta en la línea punteada.

- 8) Para qué nos sirve el calendario? _____
- 9) ¿Cuántos segundos tiene un minuto? _____
- 10) ¿Qué día, qué mes y de qué año será pasado mañana? _____

INSTRUCCIONES : Escribe SI o NO en la línea de la derecha según corresponda al enunciado.

- 11) ¿Cuán es el planeta que tiene mayor volumen, del sistema solar? _____
- 12) La Tierra gira alrededor del _____
- 13) ¿Cuál es el satélite de la Tierra? _____

- 14) ¿Qué podemos encontrar en el suelo? _____
- 15) ¿Cuántos planetas tiene nuestro Sistema Solar? _____
- 16) ¿Qué lugar ocupa la Tierra con respecto a los demás planetas? _____
- 17) ¿Qué planeta tiene color rojo? _____

INSTRUCCIONES : Escribe la respuesta correcta en la línea punteada.

- 18) ¿Qué animal que vive en el agua, para trasladarse emplea aletas? _____
- 19) Animal que vive tanto en el agua como en la tierra _____
- 20) Animal compuesto de plumas y se alimenta del néctar de las flores _____
- 21) Es un animal que se utiliza en el desierto debido a que puede permanecer - varios días sin tomar agua _____
- 22) Para poder vivir algunas plantas, almacenan mucha agua en sus tallos; generalmente viven en lugares muy calientes y secos _____

INSTRUCCIONES : Escribe en las líneas 4 elementos que componen un suelo fértil para la agricultura

- 23) _____ 24) _____ 25) _____ 26) _____
- 27) Dí cuál es el lugar adonde se encuentra una mayor vegetación _____
- 28) Una planta que se reproduce por semilla, es _____
- 29) Planta que se encuentra en el desierto _____
- 30) Planta con tallo subterráneo _____

CIENCIAS SOCIALES

INSTRUCCIONES : Lee con cuidado y escribe correctamente lo que se te pide.

- 1-2) Menciona dos servicios que tu comunidad recibe de otra comunidad :

- 3) Una festividad que realicen en el lugar donde vives, en el mes de diciembre.

- 4-5) Dos de los productos que llegan de otros lugares a tu comunidad :

- 6-10) En México hay comunidades parecidas y la gente tiene las mismas necesidades para poder vivir. Anota por lo menos 8 de ellas.

INSTRUCCIONES : Marca la palabra o palabras que hacen falta para completar el enunciado :

- 11) Cereal que más se come en México _____
- 12) Actividad que realizan en una comunidad campesina _____
- 13) Personas que cultivan y explotan la tierra sin ser los dueños de ella _____
- 14) Actividad que realiza una familia de agricultores _____
- 15) Servicios que prestan las autoridades municipales _____
- 16) Utensilio de trabajo que utilizaron los antepasados para sembrar y remover la tierra

- 17) Descubrimiento que hizo que el hombre primitivo se hiciera sedentario _____
- 18) Cultura que se desarrolló en los estados de Veracruz y Tabasco, se hicieron grandes cabezas de piedra : _____

- 19) Pueblo que habitó en Tula, cuyos habitantes se dedicaron a la agricultura y a la fabricación de telas de algodón :

- 20) Los mexicas la utilizaron para la agricultura, absorbía el agua del lago y el lodo servía de abono

- 21) Ciudad fundada por los Chichimecas

- 22) Pueblo que construyó en las laderas de las montañas, terrazas grandes para cultivar cereales:

- 23) Fueron excelentes orfebres y elaboraron hermosos códices :

INSTRUCCIONES : Contesta correctamente las siguientes preguntas :

- 24) Cuál era el lugar al que asistían los hijos de los macehuales? _____

- 25) Construcciones hechas por los teotihuacanos con ayuda de pueblos vecinos, entre las que se encuentran las hechas para adorar al sol y a la luna?

- 26) Dios venerado por los aztecas _____
- 27) En qué continente se encuentra México? _____
- 28) Qué país se encuentra al norte de la República Mexicana? _____
- 29) Escribe dos Estados que se encuentren al norte de la República Mexicana

- 30) Escribe dos Estados que se encuentren al sur de la República Mexicana

MATEMATICAS

INSTRUCCIONES : Coloca los siguientes números en las líneas que correspondan de acuerdo con lo que te indican los signos 560, 798 y 430

- 1-3) _____
- 4) Escribe el siguiente número con letra : 24,359 _____

INSTRUCCIONES : Contesta correctamente lo siguiente :

- 5-6) Cuánto es $45 - 16$ $(7 + 8) + 6$, es igual a _____
- 7) 52×100 es igual a _____

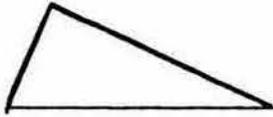
INSTRUCCIONES : Resuelve los siguientes problemas :

- 8-9) Si en un cajón caben 25 camisas, ¿Cuántas caben en 4 cajones? _____
- 10/12) A Carlos le regalaron 10 pesos el primer día, 3 pesos con 75 centavos el segundo día y 3 billetes de cinco pesos cada uno, el tercer día.
¿Cuánto dinero tiene Carlos? _____

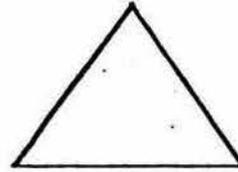
GEOMETRIA

13-14) Traza el eje de simetría de cada triángulo y

15-16) Escribe el nombre de cada triángulo

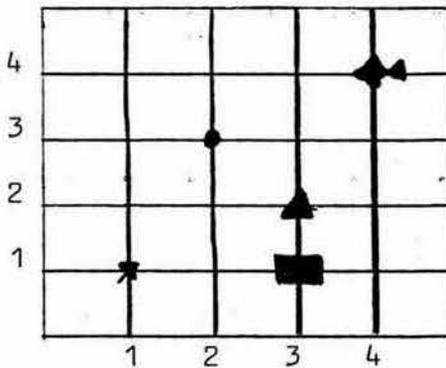


(_____)



(_____)

INSTRUCCIONES : Escribe las coordenadas de cada figura



● (2, 3)

★ 17) (_____, _____)

■ 18) (_____, _____)

▲ 19) (_____, _____)

◆ 20) (_____, _____)

Completa la siguiente tabla colocando en los espacios el número que sea equivalente a los que aparecen.

21-22)

METROS	DECIMETROS	CENTIMETROS	MILIMETROS
8			

23-24) Pedro tiene 10 monedas de 50 centavos, 5 monedas de 20 pesos y 9 monedas de 1 pesos. Pedro va a sacar una moneda sin ver.

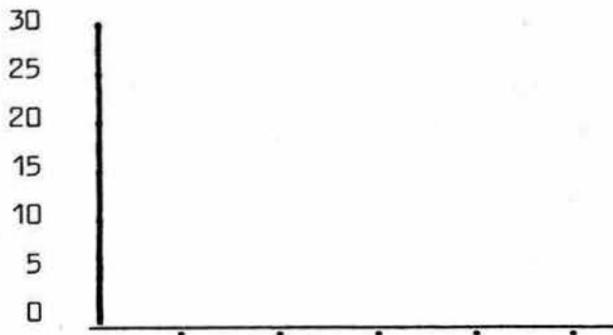
¿Qué moneda crees que saque Pedro con más facilidad? _____

Es menos probable que saque una moneda de _____

25-28) La maestra realizó una encuesta para saber los cuentos que más preferían sus alumnos.

CAPERUCITA 18 CENICIENTA 11 PINOCHO 21 BLANCA NIEVES 20

Con los datos anteriores, haz un diagrama de barras



Viendo el diagrama, contesta :

- 29) ¿Qué cuento es el que más prefieren? _____
- 30) El cuento que menos prefieren es _____

ESTAS PRUEBAS SON SEMEJANTES A LAS APLICADAS EN EL SEGUIMIENTO.

REGISTRO DE LAS CONDUCTAS ASERTIVAS (- NUMERO 1) -
(OCURRENCIA Y NO OCURRENCIA)

DIA: _____ FECHA: _____ GRUPO: _____ ESCUELA: _____

OCURRENCIA: 25
NO OCURRENCIA: 0

GRUPO	SEXO	SUJ.	COMPONENTES CONDUCTUALES												TOTAL			
			C	N	S	A	AdP	Hu	NcM	F	T	Ni	Ll	At		SaE	IPb	L
EXPERIMENTAL	HOMBRES	1																
		2																
		3																
		4																
		5																
	MUJERES	6																
		7																
		8																
		9																
		10																
Total						5'				5'				5'			5'	
CONTROL	HOMBRES	11																
		12																
		13																
		14																
		15																
	MUJERES	16																
		17																
		18																
		19																
		20																
Total						5'				5'				5'			5'	

REGISTRO DE LAS CONDUCTAS ASERTIVAS (NUMERO 2).
(OCURRENCIA Y NO OCURRENCIA)

DIA: _____ FECHA: _____ GRUPO: _____ ESCUELA: _____ OCURRENCIA : 25
NO OCURRENCIA : 0

GRUPO	SEXO	COMPONENTES CONDUCTUALES											TOTAL				
		ON	SA	AcP	Hu	NcM	F	T	Ni	LI	ts	AE		I	P	L	B
EXPERIMENTAL	MUJERES	6															
		7															
		8															
		9															
		10															
		11			5'			5'			5'						5'
		12															
		13															
		14															
		15															
	Total			5'			5'			5'						5'	
CONTROL	MUJERES	16															
		17															
		18															
		19															
		20			5'												
		21			5'			5'			5'						5'
		22															
		23															
		24															
		25			5'			5'			5'						5'
	Total			5'			5'			5'						5'	

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD PARA NIÑOS DE TERCER AÑO DE PRIMARIA

ESCALA DE 0 A 2.

- A) MUCHO, O SIEMPRE 2
 B) POCO, O A VECES 1
 C) NUNCA, O NADA 0

INSTRUCCIONES : Tacha la palabra que diga como eres tú.

- A 1) Ayudo a mis compañeros en sus tareas cuando no entienden. M(verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca
- ✓ 2) Me gusta burlarme de mis compañeros y mis maestros cuando se equivocan en las clases. -Nc (verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca
- M/A 3) Me pongo nervioso y tartamudeo si tengo que hablar en clase -t (verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca
- A 4) Me distraigo fácilmente cuando alguien está dando clases -NA (no verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca
- A 5) Me gusta pasar al pizarrón cuando hay que contestar algo E (no verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca
- ✓ 6) Aviento cosas a los demás cuando el maestro está dando la clase o no me está viendo. -I (no verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca
- ✓ 7) Hago preguntas aunque los demás crean que soy tonto. P (no verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca
- A 8) Cuando no está bien lo que dijo un compañero o el maestro se lo digo. -Hu (verbal)
 A) siempre B) a veces C) nunca

- NA 9) Me peleo en el salón cuando el maestro está dando la clase -L (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 10) Si me hacen preguntas en clase, tartamudeo -T (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- ✓ 11) Pido al maestro que me explique nuevamente la clase si no la entendí S (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 12) Digo groserías cuando están dando la clase -Nc (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 13) Grito cuando me preguntan -F (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 14) Dejo que me regañen o peguen cuando no tienen la razón -Hu (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 15) Me gusta hacerles caras a mis compañeros para que se rían cuando estamos en clase -I (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 16) A los tontos de la clase les pego porque me hacen enojar -L (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 17) Hablo quedito cuando me preguntan en clases, para que no me oigan -F (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 18) Hay cosas que no me gustan, pero las hago, porque el maestro o mis compañeros me lo piden -No (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 19) Hago caso cuando el maestro o mis compañeros me hablan At (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- MA 20) Cuando alguien me habla, lo veo a los ojos At (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA

- A 21) Me gusta sentarme en la banca viendo hacia el maestro para poder entender la clase At (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- N.A 22) Me gusta rayar la banca cuando el maestro da la clase -P (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- N.A 23) Me paso la clase, riendo y jugando -Sa (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- A 24) Callo a mis compañeros que interrumpen las clases S (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- N.W 25) Hago berrinches cuando alguien me hace enojar -B (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- ✓ 26) Cuando el maestro o mis compañeros, me quieren mandar algo que no me toca hacer a mí, les digo que no lo hago No (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- ✓ 27) Doy gracias a la maestra si me felicita cuando contesto bien lo que me pregunta A (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- R 28) Cuando el maestro pregunta si queremos leer, estudiar o escribir, yo le digo en qué estoy de acuerdo Ac (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- A 29) Me gusta pasar al pizarrón a contestar las preguntas M (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- A 30) Hago caso al maestro cuando me explica cómo debo hacer mis trabajos Ni (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- WA 31) Cuando me regañan me pongo a llorar -Ll (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA

- 32) Hablo al mismo tiempo que mi maestra me está hablando -Ni (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 33) Paso al pizarrón a contestar las preguntas E (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 34) Contesto rápido y bien lo que me pregunta la maestra C (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 35) Cuando mis compañeros me ayudan a entender algo, les doy las gracias A (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 36) Cuando todos quieren jugar, aunque el maestro nos de permiso, yo les digo que no -Ac (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 37) Cuando algo me gusta, le pregunto al maestro cómo se hace P (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 38) Cuando veo limpia una banca me gusta ponerle mi nombre -P (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 39) Me gusta hacer las cosas como yo quiero, si no grito o pataleo -B (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 40) Cuando alguien dice algo chistoso me sonrío con él Sa (no verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 41) El maestro me dice que contesto bien lo que me pregunta C (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA
- 42) Cuando me llevan a la escuela, lloro -Ll (verbal)
 A) SIEMPRE B) A VECES C) NUNCA

TABLA DE LAS CLAVES DEL INVENTARIO DE ASERTIVIDAD PARA NIÑOS DE
3ER. AÑO DE PRIMARIA

<u>PREGUNTAS</u>	<u>A) SIEMPRE</u>	<u>B) A VECES</u>	<u>C) NUNCA</u>	<u>CLAVE</u>	<u>TIPO DE CONDUCT</u>
1	2	1	0	M	Verbal
2	0	1	2	-Nc	Verbal
3	0	1	2	-T	Verbal
4	0	1	2	-Na	No verbal
5	2	1	0	E	No verbal
6	0	1	2	-I	No verbal
7	2	1	0	-P	No verbal
8	2	1	0	Hu	Verbal
9	0	1	2	-L	No verbal
10	0	1	2	T	Verbal
11	2	1	0	S	Verbal
12	0	1	2	-Nc	Verbal
13	0	1	2	-F	Verbal
14	0	1	2	-Hu	Verbal
15	0	1	2	-I	No verbal
16	0	1	2	-L	No verbal
17	0	1	2	-F	Verbal
18	0	1	2	-No	Verbal
19	2	1	0	At	No verbal
20	2	1	0	At	No verbal
21	2	1	0	At	No verbal

22	0	1	2	-P	No verbal
23	0	1	2	-Sa	No verbal
24	2	1	0	S	Verbal
25	0	1	2	-B	No verbal
26	2	1	0	No	Verbal
27	2	1	0	A	Verbal
28	2	1	0	Ac	Verbal
29	2	1	0	M	Verbal
30	2	1	0	-Ni	Verbal
31	0	1	2	-L1	Verbal
32	0	1	2	Ni	No verbal
33	2	1	0	E	No verbal
34	2	1	0	C	Verbal
35	2	1	0	A	Verbal
36	0	1	2	-Ac	Verbal
37	2	1	0	P	Verbal
38	0	1	2	-P	No verbal
39	0	1	2	-B	No verbal
40	2	1	0	Sa	No verbal
41	2	1	0	C	Verbal
42	0	1	2	-L1	Verbal

Bibliografia.

B I B L I O G R A F I A

- Andrews, W. R. Skills training and Self - Administered Desensitization in the Reduction of Public Speaking Anxiety. Behavior, Res. and Therapy 1976, pp. 115-117.
- Anton, W. D. An Evaluation of Outcome Variables in the Systematic Desensitization of Test Anxiety. Behav. Res. and Therapy, 1976, Vol. 14, pp. 217-224.
- Arnkoff, D. B. and Stewart, J. The Effectiveness of Modeling and Videotape Feedback on Personal Problem Solving. Behavior Res. and Therapy, 1975, Vol. 13, pp. 127-133.
- Arredondo, V. A. Different Effects of two Types of Teacher Approval on Group Academic Performance. Universidad Veracruzana. Aportaciones al Análisis de la Conducta. Memorias del Primer Congreso Mexicano. Ed. Trillas, 1974 pp. 475-489.
- Baer, R. M. Some Experimental Analysis of Child Behav. Problems: Some Deviancy is Bad: Some is Good. Universidad de Kansas. Aportaciones al Análisis de la Conducta. Memorias del Primer Congreso Mexicano. Ed. Trillas, 1974, pp. 25-27.
- ✓ Bandura, A. Análisis del Aprendizaje Social de la Agresión. Modificación de Conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia, 1973, del libro de Bandura y Ribes, Edit. Trillas, 1975, Cap. 11, pp. 307-347.
- Bellack, A. S. and Hersen, M. and Turner, M. S. Role - Play Tests for Assessing Social Skills. ¿Are they Valid ? Behavior Therapy, 1978, Vol. 9, pp. 448-461.
- Bernreuter. Escala S-S de Bernreuter y Clave de las Puntuaciones. UNAM. ENEPI Iztacala. Sección Psicología Clínica.

Cotler, B. S. and Guerra, J. J. Assertion Training a Humanistic Behavioral Gorde To Self-Dignity. Research Press, 1976.

Curran, J. P. Case Histories and Shorter Communications (Social Skills training and Systematic Desensitization in Reducing Dating Anxiety). Behavior Res. and Therapy 1975, Vol. 13, pp. 65-68.

Dancer, D. D., Braukmann, C. J. Schumaker, J. B., Kirigin K.A. Willner, A. G., Wolf, M. M. The Training and Validation of Behavior, Observation and Description Skills. Behavior Modification, 1978, Vol. 2, pp. 113-133.

De Giovanni, I. S. and Epstein, N. Unbinding Assertion and Aggression in Research and Clinical Practice. Behavior Modification, 1978, Vol. 2, pp. 173-193.

Doménech, J. M. Métodos Estadísticos para la Investigación en Ciencias Humanas. Ed. Herder, 1975, Barcelona, España, pag. 450.

Dyer, W. W. Tus Zonas Erróneas. Ed. Grijalbo, Nueva York, 6a. Edición, 1979, pag. 321.

Eisler, R. M., Frederiksen, L. W. and Peterson, G. L. The relationship of Cognitive Variables to the Expression of Assertiveness. Behavior Therapy, 1978, Vol. 9, pp.419-427.

→ Fensterheim, H. y Baer, J. No Diga Sí Cuando Quiera Decir NO. Ed. Grijalbo, España, 7a. Edición, 1979, p. 438.

Galassi, M. D. and Galassi, J. P. The Effects of Role Playing Variations on the Assessment of Assertive Behavior. Behavior Therapy, 1976, Vol. 7, pp. 343-347.

- Galassi, J. P. and Galassi, M. D. A comparison of the Factor Structure of an Assertion Scale Across Sex and Population. Behavior Therapy, 1979, Vol. 10, pp. 117-128.
- Galassi, J. P., Hollandsworth, J. G. Jr., Radecki, J. C., Gay, M. L., Howe, M. R. and Evans, C. L. Behavior Performance in Validation of an Assertiveness Scale. Behavior Therapy, 1976, Vol. 7, pp. 447-452.
- Greenwald, D. P. The Behavioral Assessment of Differences in Social Skill and Social Anxiety in Female College Students. Behavior Therapy, 1977, Vol. 8, pp. 925-937.
- Hasselt, Vincent V. B., Hersen, M., Whitehill, M. B. and Bellack A. S. Social Skill Assessment and Training for Children : An evaluative Review. Behav. Res. and Therapy, 1979, Vol. 17, pp. 413-437.
- Heimberg, R. G. and Harrison, D. F. Use of the Rathus Assertiveness Schedule with Offenders; A Question of Questions. Behavior Therapy, 1980, Vol. 11, pp. 278-281.
- Heimberg, R. G., Montgomery, D., Madsen, C. H. Jr. and Heimberg J. S. Assertion Training : A Review of the Literature. Behavior Therapy, 1977, Vol. 8, pp. 953-971.
- *Hersen, M., Bellack, A. S., Turner, S. M., Williams, M. T., Harper, K. and Watts, J. G. Psychometric Properties of the Wolpe Lazarus Assertiveness Scale. Behavior Res. and Therapy, 1979, Vol. 17, pp. 63-69.
- *Hersen, M., Eisler, R. M. and Miller, P. M. An Experimental Analysis of Generalization in Assertive Training. Behavior Res. and Therapy, 1974, Vol. 12, pp. 295-310.
- Hess, E. P., Bridgwater, C. A., Bornstein, P.H. and Sweeney, T. M. Situational Determinants in the Perception of - Assertiveness: Gender Related Influences. Behavior Therapy, 1980, Vol. 11, pp. 49-58.

- Hewes, D. D. On Effective Assertive Behavior: A Brief Note. Behavior Therapy, 1975, Vol. 6, pp. 269-271.
- Hollandsworth, J. G. Jr. Case, Histories and Shorter Communication. Further Investigation of Relationship. Between Expressed Social Fear and Assertiveness. Behavior Res. and Therapy, 1976, Vol. 14, pp. 85-87.
- Hull, D. B. and Schroede, H. E. Some Interpersonal Effects of Assertion, Nonassertion and Aggression. Behavior Therapy, - 1979, Vol. 10, pp. 20-28.
- Jackson, D. N. Personality, Research, Form.
- Kazdin, A. E. Effects of Covert Modeling, Multiple Models, and Model Reinforcement on Assertive Behavior. Behavior Therapy, 1976, Vol. 7, pp. 211-222.
- Kazdin, A. E. Effects of Covert Modeling and Coding of Modeled Stimuli on Assertive Behavior. Behavior Res. and Therapy, Vol. 17, 1979, pp. 53-61.
- Linehan, M. M., Goldfried M. R., Goldfried A. P. Assertion Therapy: Skill Training or Cognitive Restructuring. Behavior Therapy, 1979. Vol. 10, pp. 372-388.
- Marshall, W.L., Stoian, M. and Andrews, W.R. Case, Histories - and Shorter Communications. Skills Training and Self Administered Desensitization in the Reduction of Public Speaking Anxiety. Behavior Research and Therapy, 1977, Vol. 15, pp. 115-117.
- Mc. Guigan, F. J. Psicología Experimental. Enfoque Metodológico. Ed. Trillas, Méx., 1977, pag. 458.
- Marzillier, J. S. and Winter, K. Success and Failure in Social Skills Training : Individual Differences. Behavior Res. and Therapy, 1978, Vol. 16, pp. 67-84.

- Matson, J. L. and Stephens, R. M. Increasing Appropriate Behavior of Explosive Chronic Psychiatric Patients with a Social-Skills Training Package. Behavior Modification, 1978, Vol. 2 pp. 61-76.
- Phillips, E. L., Wolf, M.M., Fixsen, D.F. y Bailey, J.S. Achievement Place. ; Programa de Modificación Conductual de Estilo Familiar Basado en la Comunidad, para delincuentes. Modificación de Conducta. Análisis de la Agresión y la Delincuencia. Bandura y Ribes, Ec. Trillas, 1975, cap. 8, pp. 205-244.
- Phillips, Montrose, Wolf, Fixsen y Bailey. Modificación de Conducta. Achievement place. Ed. Trillas, 1975, pp. 206-216.
- Rathus. Inventario de Asertividad, de Rathus, 1973.
- Reid. La Modificación de las Conductas de Agresión y de Robo, de niños predelincuentes, en sus propios hogares. Libro de Bandura y Ribes, Ed. Trillas, 1975, Cap. 5, pp. 113-144
- Ribes. Técnicas de Modoficación de conducta. Programación de conducta social, Ed. Trillas, 1976, pp. 140-157.
- Ribes, I. E. Algunas consideraciones sociales sobre la agresión. Libro de Bandura y Ribes. Ed. Trillas, 1975, Cap. I, páginas 11-22.
- Rich, A.R., Schroeder H.E. Research Issues in Assertiveness Training. Psychological Bulletin 1976, Vol. 83, pp. 1081-1096.
- Rimm, D.C., Snyder, J.J., Depue, R.A., Haanstad, M.J. and Armstrong, D.P. Assertive Training Versus Rehearsal and the importance of Making and Assertive Response. Behav. Res. and Therapy, - 1976, Vol. 14, pp. 315-321.
- Rosenthal, T.L. and Reese, S.L. The Effects of Covert and Overt Modeling on Assertive Behavior. Behav. Res. and Therapy, - 1976, Vol. 14, pp. 463-469.

- Sarason, I.G. Un Enfoque del Modelamiento y la Información, Aplicado a la Delincuencia. Modificación de Conducta. Análisis de la Agresión y la Delincuencia. Bandura y Ribes, Ed. Trillas, 1975, Cap. 6, pp. 145-174. Pondi
Ac.
- Schinke, S.P., Gilchrist, L.D., Smith, T.E. and Wong, S.E. Group Interpersonal Skills Training in a Natural Setting; An Experimental Study. Behav. Res. and Therapy, 1979, Vol. 17, pp. 149-154.
- Smith, J. Cuando digo NO, me Siento Culpable. Ed. Grijalbo, España, Quinta edición, 1979, pag. 438.
- Trower, P., Yardley, K., Bryant, B. and Shaw, P. The Treatment of Social Failure. A comparison of Anxiety-Reduction and Skills-Acquisition Procedures on Two Social Problems. Behavior Modification, 1978, Vol. 2, pp. 41-59.
- Turner, S.M., Adams, H.E. Effects of Assertive Training on Three Dimensions of Assertiveness. Behav. Res. and Therapy, 1977, Vol. 15, pp. 475-483.
- Ulrich. Entendiendo la agresión. Del libro de Bandura y Ribes. Ed. Trillas, 1975, Cap. 2, pp. 23-42.
- Wahler, R.G., Peterson, R.F., Winkel, G.H. y Morrison, D.C. Mothers as behavior therapists for their own children. Behavior Research and Therapy, 1965, 3, 113-124.
- Warren, N.J. and Gilner, F.H. Measurement of Positive Assertive Behaviors. The Behavioral Test of Tenderness Expression. Behavior Therapy, 1978, Vol. 9, pp. 178-184.
- Westefeld, J.S., Galassi, J.P. and Galassi M.D. Effects of Role-Playing Instructions on Assertive Behavior: A Methodological Study. Behavior Therapy, 1980, Vol. 11, pp. 271-277.

Willoughby, S.S. Probabilidad y Estadística. Ed. Publicaciones Culturales, México, 1980, pag. 215.

Willoughby, S.S. Inventario de Personalidad, de Willoughby. - UNAM-ENEP Iztacala, Sección Psicología Clínica.

Wolfe, J. L. and Fodor, I.G. Modifying Assertive Behavior in Women: A Comparison of Three Approaches. Behavior Therapy, 1977, Vol. 8, pp. 567-574.

Woolfolk, R.L. and Dever, S. Brief Notes. Perceptions of - Assertion: An Empirical Analysis. Behavior Therapy, 1979, Vol. 10, pp. 404-411. *Revid. Académ.*

Writh, J.C. A Comparison of Systematic Desensitization and Social Skill Acquisition in the Modification of a Social-Fear. Behavior Therapy, 1976, Vol. 7, pp. 205-210.

OTRAS FUENTES BIBLIOGRAFICAS

A note on the Clinical Utility of the Rathus Assertiveness Scale. Abstract, 1980, Vol. 63, No. 03978.

Assertive Therapy in Outpatient Clinic and Psychiatric Hospital. Abstract, 1977. Vol. 58, No. 03785.

Assertive Training in Groups: Research in Clinical Setting. Abstract, 1979, Vol. 61, No. 13871.

Demographic Factors Influencing the Effectiveness of Assertive Training with Graduate Students in Counsellor Education. Abstract, 1979, Vol. 62, No. 09235.

Development of Assertive Responses: Clinical Measurement and - Research Considerations. Abstract, 1974, Vol. 52, No. 08331.

El Experimento Científico y su Diseño. Metodología, Unidad IV, Iztacala, 1971.

Inventario del Nivel Socioeconómico, realizado en Iztacala Area Clínica, 1978.

Libros de Texto de Primaria, de 2º y 3er. años.

Situational Determinants of Assertive Behaviors in a Nonclinical Population. Abstract. 1979, Vol. 62, Nº 08593.

The Effect of Rational Emotive Education on Irrational Beliefs, Assertiveness, and/or Locus of Control in Fifth Grade Students. Abstract. 1979, Vol. 62, No. 04907.

The Effects of Videotaped Feedback on the Assertive Behavior of Select Counsellor Education Students in an Assertive Training Program. Abstract. 1978, Vol. 60, Nº 07861.