

46943

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

**“ INVESTIGACION RELATIVA A LA INFLUENCIA QUE EJERCE
EL CONTEXTO EN LA EMISION DE LAS HABILIDADES
SOCIALES, EVALUANDO LA EFICACIA DEL
APRENDIZAJE ESTRUCTURADO. ”**

001
31921
MI
1983-2

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MA. DEL ROCIO MARGALEF ALEJOS

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

IZTACALA, EDD. DE MEX.

1983.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi Dios

A mis padres

Llorens

Carmen

A mis hermanos

Loren

Paco

A mis profesores

Erick Roth

Víctor Mosquera

por los conocimientos y

el afecto que me brindaron

INDICE

ET. 1000502

INTRODUCCION	1
I DEFINICION Y CLASIFICACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES	7
I.1 Tipos de Habilidades a Entrenar	26
II ADQUISICION Y EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES	38
EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES	38
ADQUISICION DE LAS HABILIDADES SOCIALES	61
II.1 Técnica de Repaso-Desensibilización Sistemática	65 ✓
II.2 Técnica de Ensayo de Conducta	68 ✓
II.3 Modelamiento	69 ✓
II.4 Técnica de Juego de Roles y Asesoramiento	77
II.5 Aprendizaje Estructurado	91
III METODO	105
III.1 Antecedentes	105
III.2 Sujetos	114
III.3 Ambiente	115
III.4 Entrenadores	116
III.5 Material	118
III.6 Procedimiento	119

IV	RESULTADOS Y CONCLUSIONES	133
IV.1	Resultado	133
IV.2	Conclusiones	205
V	DISCUSION	207
V.1	Efectos de la Contextualización	207
V.2	Efectos del Aprendizaje Estructurado	215
V.3	Efectos Relacionados con la Disponibilidad	216
V.4	Consideraciones Metodológicas	218
V.5	Aspecto Etico	222
	BIBLIOGRAFIA	224
	ANEXOS	
1	Cuadro de Habilidades Sociales	236
2	Consignas Empleadas	251
3	Hojas de Evaluación	284
4	Hoja de Registro	295

INTRODUCCION

La literatura conductual relativa a las destrezas sociales y la conducta interpersonal, ha incrementado notablemente en las últimas décadas.

Las deficiencias en las habilidades sociales, se han relacionado con diferentes formas de psicopatología, incluyendo alcoholismo (Twentyman, Greenwald D. P., Greenwald M., Kloss y Kovalski; 1982), desviaciones sexuales (Fensterheim y Baer, 1975), agresión (Rahaim, Lefebvre y Jenkins, 1980), y problemas psiquiátricos graves (Yul Lee y Cols., 1979, Jennings y Davis, 1977).

Como resultado de esto, dentro de las técnicas del comportamiento que han ganado más amplia difusión en los años recientes, se encuentran aquellas que entrenan destrezas sociales. Una creciente literatura especializada (Goldstein y Cols., 1976; Fensterheim y Baer, 1975; Rimm y Masters, 1980), testimonian su aceptación en diferentes medios terapéuticos.

La información adquirida en años pasados, evidencia el papel que toma el entrenamiento en habilidades sociales, ante diferentes poblaciones de personas que no patentizan la

existencia de trastornos conductuales, sirviendo por consiguiente como un medio preventivo (Kirschenbaum, 1979 y, Roth y Børth; 1980).

La capacitación en habilidades sociales, alcanza dos funciones; primero, sirve como apoyo a tratamientos correctivos y segundo, en caso de alto riesgo, su implementación lleva a la acción preventiva.

Hablando de la acción preventiva, ésta puede conducirse a distintos niveles. En el nivel primario, su intervención se hace existente antes de que los signos de la alteración conductual se manifiesten. La prevención secundaria, examina su intervención hacia individuos que sean considerados como afectos a evidenciar el disturbio.

Ambos tipos de prevención, pueden conducirse mediante una intervención formativa, en la que se entrenan las destrezas sociales como medio alternativo al déficit que se pretende prevenir (habilidades cuya carencia presentan correlación con el problema a evitar o disminuir).

En resumen, la importancia de conducir un estudio respecto a las habilidades sociales, se determina por tres aspectos:

- a) las deficiencias en habilidades sociales constituyen correlatos de innumerables trastornos de conducta y, por lo tanto,
- b) pueden vincularse con la prevención primaria y secundaria de los trastornos a los que está asociado,
- c) implementándose en ambientes no convencionales, para beneficio de poblaciones sin patología aparente.

De aquí, que haya surgido el interés por analizar aspectos particulares, de ciertas variables que ayuden al correcto entrenamiento de habilidades de inicio, planificación y alternativas a la agresión.

Esta tesis, se suscribe en la investigación "Formación Comunitaria y Prevención Social" del proyecto Educación para la Salud, de la Coordinación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, (Roth, 1982).

El circunstante, pretende principalmente, investigar la influencia que ejerce el contexto sobre las habilidades sociales, evaluando la efectividad del Aprendizaje Estructurado en diferentes contextos medioambientales. Paralelamente, se analiza el factor disposición (sujetos voluntarios y no voluntarios), así como los efectos ocasionados por el test-retest.

Para cumplir con lo mencionado, primeramente se incluye una revisión teórica, que globalmente trata los temas analizados dentro del estudio de las habilidades sociales. Esta investigación contempla, como primer punto, una reseña relativa a los problemas de definición existentes, así como los fundamentos teóricos de los diferentes autores. Esto se hace con la finalidad de dar a entender el desarrollo evolutivo presentado en el estudio de este tema.

Para finalizar el punto, damos a conocer la definición con que se trabajará a lo largo del estudio, clarificándose así el concepto que seguiremos.

Un punto muy discutido, son los tipos de habilidades que se deben entrenar, así como sus componentes y la importancia de su consideración. Por esto, creimos relevante incluir en el primer capítulo los tipos de destrezas sociales a entrenar, sirviendo como punto básico pero no suficiente para la comprensión de la investigación a realizar.

En el segundo capítulo, se describen los distintos sistemas considerados dentro de la evaluación de las habilidades sociales, analizando sus repercusiones.

La existencia de este tema, se justifica en la medida que

ayuda al entendimiento del método evaluativo citado en el di
seño de este reporte.

Como segundo apartado, se presenta un panorama sobre lo rea-
lizado en el entrenamiento de las habilidades sociales. Las
técnicas se detallan, mencionando todos sus pasos, así como
nivel de eficacia y limitaciones. Se analiza también al
Aprendizaje Estructurado, punto fundamental en el diseño que
posteriormente se presenta.

Partiendo de la revisión teórica, el tercer capítulo represen
ta la parte práctica de este estudio. En él se hace el plan-
teamiento del problema a tratar, especificando particularmen-
te los cuestionamientos y objetivos de esta investigación.

En lo consecutivo se detallan el método y procedimiento a se-
guir, finalizando con la explicación de los resultados obteni
dos y la discusión correspondiente a cada uno de ellos.

El cuarto y último capítulo, presenta un análisis comparativo
entre los hallazgos existentes y los resultados obtenidos.
Se crea una discusión relacionada a los resultados, limitacio
nes y errores patentes en la implementación del método, tra-
tando con esto de aportar todos aquellos factores implicados
en las conclusiones alcanzadas.

Este estudio incluye una serie de anexos, que exponen el material empleado para la realización de la investigación. Con esto se pretende aportar con todo a quienes deseen realizar una réplica o futuras investigaciones, relacionadas con el tema.

CAPITULO I

DEFINICION Y CLASIFICACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES

A lo largo de las últimas décadas, los estudiosos de la psicología, se han visto en la necesidad de realizar ciertas investigaciones que sirvan como base a la comprensión de las habilidades sociales. Para esto han considerado que el punto de partida para el entendimiento cabal de dicho fenómeno es el aprendizaje, ya que todo individuo al ser por naturaleza social, está siendo influido por toda una serie de factores sociales que en ocasiones generan en el individuo, la emisión de determinados patrones de conducta e inhiben aquellos que no son los más relevantes para su desarrollo adaptativo.

El concepto de aprendizaje básicamente se centra en el comportamiento; en consecuencia, el contenido es la actividad de una persona en su ambiente. El tipo y la fuerza de un patrón particular de respuesta social, de respuestas a estímulos emocionales, de la apreciación del propio comportamiento o de un aprendizaje eficiente, se consideran como resultado de operaciones de los mismos principios de aprendizaje que gradualmente modelan cualquier clase de comportamiento, junto con las condiciones sociales y biológicas (Kanfer y Phillips, 1980).

El tipo de aprendizaje que algunos autores (Bandura; 1965, 1969, 1971; Bandura, Ross; y Ross, 1963) consideran básico para la adquisición y facilitación de las habilidades sociales es el observacional. En donde fundamentalmente, los eventos perceptuales, simbólicos y sensoriales poseen propiedades de señal que ulteriormente sirven como estímulos discriminativos para las mismas respuestas abiertas que se han observado; con esto, el observador tiende a emitir la misma respuesta ante situaciones similares.

El vehículo por el cual se llega al aprendizaje social, es la observación y el proceso obtenido a través de dicho medio, es la imitación, donde el observador podrá obtener reforzamiento de tipo vicario o directo o bien, castigo vicario o directo; con lo que se refuerza o inhibe la respuesta en cuestión.

En el caso de las habilidades sociales, pensamos que la emisión del comportamiento de una persona bajo ciertas condiciones, le sirve al sujeto como estímulo discriminativo que le puede facilitar la emisión de respuestas previamente adquiridas o bien, por sus consecuencias inhibirlas.

Dicho efecto facilitador (o inhibidor) se presenta en el momento que una persona ya tiene establecidos ciertos patro-

nes de conducta problemáticos (aunque el sujeto no los utiliza) y por medio del modelamiento se pueden desarrollar cánones de conducta para emplearlos como respuesta incompatible en la eliminación de conductas problemáticas, (Rimm y Masters; 1980).

Dentro de los muchos intentos por explicar lo que son las habilidades sociales, partiendo de la teoría del aprendizaje, se ha considerado la existencia de diferentes fuentes de explicación. En su mayoría sólo se han dedicado al análisis de una de las múltiples habilidades sociales existentes, la asertividad.

Sin embargo, los primeros estudios al respecto fueron los que marcaron la pauta para iniciar la investigación de las habilidades sociales en su totalidad.

El estudio de las habilidades sociales en general, puede ser abarcado bajo dos grandes modelos. El primero de ellos se da en la modificación del comportamiento mediante el control de las relaciones estímulo y respuesta; y el segundo, implica a la modificación de la conducta por medio de la manipulación de sus consecuencias.

Hablando específicamente del primer caso, éste deriva princi-

palmente del modelo del condicionamiento clásico, partiendo por consiguiente de los principios de Pavlov (1927). Dicho modelo, al aplicarse en la modificación de la conducta, enfatiza una reorganización de los estímulos medioambientales e internos a los que responde la persona. De aquí que se considere la organización de la estimulación antecedente, del estado biológico del organismo y del repertorio de respuestas (Kanfer y Phillips; 1980).

De lo anterior se explica que en el sistema nervioso humano exista una parte heredada, conteniendo características que influyen en la personalidad, las cuales pueden ser modificadas por las experiencias del organismo con su medio ambiente. Sin embargo, cabe aclarar que esta formulación no es la más relevante, ya que si una persona está en constante interacción con su medio exterior, dicha relación lo lleva a la emisión de respuestas según su contexto ambiental, pudiendo con esto el sujeto aprender a cambiar sin ejercer amplia influencia su sistema biológico.

Dentro de este modelo, uno de los primeros estudiosos de las habilidades sociales, enfocándose únicamente a la asertividad es Andrew Salter, quien basándose en los conceptos de excitación (aserción) e inhibición, recalca que el dominio de las fuerzas inhibitorias produce personas que no tienen un

equilibrio adecuado dentro de los procedimientos excitativos o inhibitorios, lo que ocasiona que como característica principal no tengan autosuficiencia (Fensterheim y Baer; 1975). Así, el concepto se basa en que las personas desarrollan personalidades inhibidas, adquiridas a través de una historia de condicionamiento clásico o en la presencia de otras personas (Rich y Shroeder; 1975), por lo que define a la conducta asertiva como "la presencia de la felicidad en el sujeto" (Fensterheim y Baer; 1975, pág. 32).

Al tomar este tipo de "definición", están contenidas todas aquellas respuestas incompatibles con la inhibición, dándole así un rasgo generalizado, por lo que aparentemente todo paciente debe ser tratado con entrenamiento asertivo.

Smith (1975), considerando también que el problema de la asertividad repercute en todas las relaciones interpersonales, para presentar su definición toma en cuenta dos tipos de factores: el hereditario y el medio ambiental. Con respecto al primero, parte del hecho de que el hombre como ser biológico contiene toda una serie de elementos adquiridos a lo largo de su evolución, en donde ciertas características pueden corresponder a todos los seres animales, siendo factible considerar la huida y la lucha que en cierta manera son conductas de evitación y adaptación. En relación al se

gundo factor, la base de éste es el aprendizaje que tiene lugar a lo largo de su crecimiento como producto de la interacción con su medio. La respuesta básica a este nivel es la comunicación; si el individuo tiene la capacidad de comunicarse verbalmente de una manera adecuada, puede llegar a eliminar las respuestas de huida y lucha solucionando así su problema, el que no es considerado como procedente del medio ambiente, sino de las personas que están en relación con el individuo. Sin embargo a nuestra manera de ver, la conducta que presentan dichas personas está determinada por las características sociales, económicas y culturales en las que se desarrollan, por lo que al considerar la acción de los individuos implica todo el contexto medioambiental que es básico en el desarrollo y formación del ser humano.

La presencia del punto anterior, se basa en la influencia que hemos tenido por medio de los modelos a los que estamos expuestos a lo largo de nuestro desarrollo. Esto queda ilustrado al advertir que un niño, quien durante sus primeros años ha demostrado ser asertivo, la influencia de sus padres (modelos) cambia su conducta y le enseñan a reaccionar mediante un tipo de control psicológico ejercido con sus emociones aprendidas (ansiedad, culpabilidad, etc.). De esta forma se transmiten de generación en generación ciertos patrones de

conducta que llevan al individuo hacia la pérdida de la conducta asertiva, con las consabidas consecuencias indeseables que intentamos eliminar.

Partiendo de lo anterior, Smith considera que la conducta asertiva debe ser definida como "el confiar en uno mismo y en sus capacidades" (Smith; 1975, pág. 54). De esta forma el sujeto desarrolla la autoestima necesaria para actuar de la manera que crea más conveniente, para que pueda ejercer la capacidad de comunicación verbal más adecuada ante las circunstancias también más adecuadas, sin permitir la manipulación mal intencionada de parte de otras personas, sino más bien manejando la situación para así lograr el cumplimiento de sus metas, sin olvidar desde luego ciertas limitaciones.

Siguiendo el mismo lineamiento, también partiendo del condicionamiento clásico, Wolpe (1973) afirma que la falta de asertividad es un resultado del condicionamiento de hábitos de respuesta de ansiedad inadap~~t~~ativos que se presentan como respuestas ante la gente con la que un individuo (no aser~~t~~ivo) interactúa. Para Wolpe la asertividad no es un rasgo generalizado, con lo cual también están de acuerdo Rimm y Masters (1974), sino que la deficiencia puede presentarse

en ciertos contextos sin por esto estar afectados otros. Es por esta razón que no considera que el entrenamiento asertivo se deba dar para todos los problemas.

La visión que presenta Wolpe, se detecta desde la perspectiva de la inhibición recíproca, la cual parte de que la presencia de la ansiedad y los temores provocados se deben al aprendizaje interpersonal, por lo que el entrenamiento en relajación conduce al decremento de la ansiedad, pudiendo darse el mismo efecto por medio del entrenamiento asertivo.

Tomando como base todo lo anterior, Wolpe define a la conducta asertiva como "la expresión adecuada de cualquier emoción que no sea la ansiedad hacia otras personas" (Wolpe, 1973, pág. 96). Al respecto, Alberti y Emmons (En: Meyers, Abel y Jensen; 1980), concuerdan con esta definición; ya que dicen que la conducta asertiva es la capacidad que tiene una persona para actuar de acuerdo a sus intereses, defendiendo sus derechos sin presentar ansiedad ni hiriendo los tributos de otras personas.

Entre otros autores que también parten de los fundamentos de Wolpe están: Rimm y Masters (1974) y Arnold Lazarus (1973); en donde los primeros definen a la conducta asertiva como "la conducta interpersonal que implica la expresión honesta

y relativamente recta de los sentimientos" (pág. 101). Lazarus en general la define como "el reconocimiento y expresión adecuada de todos y cada uno de los estados afectivos" (En: Fensterheim y Baer, 1975, pág. 33). Como se ve, ambas definiciones son bastante semejantes a las de Wolpe, sólo que és te al igual que Albert y Emmons, especifica el hecho de que la ansiedad no debe ser la emoción expresada. Lazarus a su vez propone que se use el contracondicionamiento teniendo como finalidad el que el paciente adquiera aquellas habilidades que le están limitando la adquisición de sus derechos.

En base a esto, considera como básico el que se den cuatro patrones de respuestas, para entender a una conducta como asertiva.

- Habilidad para decir no; sin especificar ante que situaciones de defensa de integridad personal.
- Habilidad para pedir favores; sin especificar si el favor está o no al alcance de aquel al que se le pida.
- Expresar sentimientos positivos y negativos; sin presentar en el último caso agresión.
- Habilidad para iniciar, continuar y mantener una conversación (Rich y Shroeder, 1976)

Paralelamente con estos autores y teniendo en común, entre otras cosas, el que cuando existe un problema de asertividad, esto no implica que todas las áreas de las personas es tén afectadas, Fensterheim y Baer (1975) también consideran al aprendizaje como determinante de la conducta que nos ocu pa. Sin embargo, a diferencia de Smith (1975) no toman en consideración la existencia de factores de tipo hereditario. Fensterheim y Baer se basan en que la persona no asertiva, a lo largo de su desarrollo ha adquirido patrones de conduc ta que le han hecho incapaz de defender sus propios derechos, por lo que al igual que todos los autores ya mencionados creen que lo básico en este tipo de problemas es la comuni cación, aunándose a su vez, elementos de dominio propio y actividad en su medio ambiente.

Recalcan en su visión del problema que las conductas no se presentan de manera aislada, sino que son el resultado de toda una serie de interacciones que tiene el individuo en su medio ambiente, lo que genera una organización psicológi ca en donde durante la niñez (en contraposición con Smith, 1975) el infante recibe todo su apoyo psicológico de parte de los padres. Esto sirve para que, en la adolescencia, el joven esté preparado para lograr una independencia y seguri dad dentro de los grupos en los que se desenvuelve, siendo

hasta la edad adulta cuando la seguridad basada en el respeto propio se centre hacia una sola persona.

En el momento en que en alguna de estas fases se presenta una respuesta inadecuada, esto provoca una afección en las áreas subsecuentes, ocasionando respuestas de ansiedad, que impiden que en lo futuro, el sujeto pueda lograr la comunicación adecuada con sus semejantes (espiral neurótica).

Partiendo de lo anterior, la conducta asertiva es definida como "el apreciarse a sí mismo" (Fensterheim y Baer, 1975; pág. 42), quedando ésta explicada de manera muy general ya que el presentar este tipo de definiciones, implica toda una serie de respuestas básicas que no son mencionadas, a la vez que se pueden considerar otras que no sean las más relevantes.

Creo que con lo mencionado hasta aquí, se evidencia que las definiciones presentadas para la asertividad, carecen de objetividad, por incluir términos deficientes en claridad y especificación (por ejemplo, la definición de Salter en 1949 y Smith; 1975).

Lo anterior, ha originado que en ocasiones, gran parte de los autores (por ejemplo, Hersen, Eisler y Miller; 1974; Pentz, 1981, etc.) confundan al término asertividad con ha-

habilidades sociales o los utilicen como sinónimos, ya que si analizamos las definiciones hasta aquí mencionadas, observaremos que pueden ser adaptadas al concepto de destreza social. Por ejemplo, si queremos resistir a la persuasión, necesitamos estar seguros con nosotros mismos, con o sin presencia de ansiedad evitando violar los derechos de otras personas. Dichas características, parecen necesarias para la emisión de aquellas habilidades para encarar enojo, la agresión y el stress; así como para la planificación de metas (Goldstein y Cols., 1976).

Esto conduce al pensamiento de que al emitir una habilidad correctamente, se requiera del cumplimiento de todos sus componentes (verbales y no verbales), así como de la respuesta asertiva. Sin embargo, una persona puede ser asertiva, sin ser necesariamente "hábil" en términos sociales.

Un ejemplo de la amplia confusión que se ha presentado respecto a este tema, es la definición de asertividad expresada por Lazarus (citada por Rich y Shroeder, 1976). En ésta se incluyen cuatro habilidades sociales diferentes, como elementos componentes de la respuesta asertiva.

El ejemplo mencionado, no puede considerarse como único, ya que como veremos en el siguiente capítulo, se advertirá que

al estipular las características atribuidas a una persona asertiva o a una no asertiva; la mayoría de los autores remarcan déficits o destrezas (según el caso) sociales concluyéndose por la emisión de una habilidad, el que el sujeto se considere asertivo o no asertivo. Existen autores (Hammen, Jacobs, Mayol y Cochran; 1980), que otorgan grados de asertividad, dependiendo del número de habilidades sociales que contenga cada persona.

Por lo tanto, creemos que una alternativa que aclararía la confusión reinante que afecta a la investigación en general, sería subordinar el término de asertividad al de habilidades sociales y establecer una amplia clasificación de destrezas de manera clara y objetiva que fuera seguida en todos los estudios (Roth; 1982).

Pasando al segundo tipo de modelo a través del cual se puede también analizar el tema de habilidades sociales, como se mencionó al inicio de este capítulo, está aquel que implica a la modificación de la conducta por medio de la manipulación de sus consecuencias.

Dicho modelo también se basa en los principios del aprendizaje e implica "un proceso de ejercer control sobre la conducta de un organismo en un cierto ambiente, por medio de la

aplicación del refuerzo, incluyendo máxima flexibilidad y adaptabilidad" (Ardila; 1970, P. 60).

Dentro de los supuestos que la rigen están:

- 1 "En relación con la psicoterapia, la terapia de la conducta tiende a concentrarse en la conducta de desadaptación en sí mismo, más que en alguna supuesta causa subyacente." (Rimm y Masters; 1974, P. 21).
- 2 "La terapia de la conducta supone que las conductas de desadaptación son hasta un grado considerable, adquiridas a través del aprendizaje, del mismo modo que cualquier conducta aprendida." (P. 26).
- 3 "La terapia de la conducta supone que los principios psicológicos especialmente los del aprendizaje, pueden ser sumamente efectivos en la modificación de la conducta de desadaptación." (Rimm y Masters; op. cit. P. 27).
- 4 "La terapia de la conducta implica la especificación, claramente definida, de los objetivos del tratamiento." (Rimm y Masters; op. cit. P. 28).

Entre las características que la identifican están: Interés en el control ambiental, control del comportamiento del suje

to y sus leyes, regido por el sistema nervioso central, respuestas de tipo esqueléticas y voluntarias, y, asociación de estímulo y respuesta. (Ardila, 1970, P. 46). Sin embargo, como términos fundamentales se presentan: a) estímulos que preceden a la respuesta; b) la respuesta, y c) estímulos que siguen a la respuesta. Considerando dentro de cada punto, sus diferentes variaciones, así como las contingencias medioambientales existentes, (Ruch y Zimbardo; 1971).


↓
Siguiendo la lógica anterior, Goldstein y Cols. (1976) aplicaron una tecnología en personas institucionalizadas en hospitales psiquiátricos. Estos autores estudiaron las variables que son determinantes para la adquisición de las habilidades sociales, proponiendo al "Aprendizaje Estructurado" como el paquete más efectivo para sus propósitos (véase capítulo II).


Goldstein (1976), para cumplir con los requerimientos de entrenamiento ha sugerido una clasificación de las diferentes habilidades sociales que debiera poseer todo ser humano para interactuar exitosamente con sus semejantes. En sí, la clasificación está compuesta por 59 habilidades, que a la vez se subdividen en seis grupos, que van desde las habilidades de inicio (más simples), hasta las de planificación (más com

plejas). Cabe resaltar que la asertividad es considerada como una habilidad más, definida como: "la habilidad para expresar opiniones contrarias a las propias, habilidad para iniciar y mantener interacciones sociales, así como decisiones en situaciones conflictivas." (Goldstein, Martens, Hubben, Van Belle, Schaf, Wierna y Goedhart, 1973. En: Rich y Schroeder, 1976, P. 1082).


Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1976), en su clasificación consideran que la conducta asertiva debe contener los siguientes pasos para su ejecución: a) Prestar atención a las señales corporales que ayuden a conocer si son conductas indeseables o molestas para el individuo, b) decidir que parte del evento causa sentimientos insatisfactorios, c) considerar aquellos caminos que llevan a la resolución, y d) tomar una posición de manera directa y razonable (Goldstein y Cols; 1976, Pp. 108).

Los puntos anteriores llevan al pensamiento de que a la conducta asertiva se le pueda confundir con otro tipo de habilidades, como serían: responder a la burla, dar instrucciones, negociar, responder a la persuasión, etc. Sin dar a conocer el motivo, Goldstein y Cols. en 1980 presenta nuevamente la clasificación de sus habilidades, reduciéndolas a un total

de 50, en donde ya no se presenta a la respuesta asertiva como una habilidad. 

Dentro de este mismo modelo, Muldman y Dorna (1979), definen a la persona asertiva como: "aquella que puede expresar de forma verbal o no verbal sentimientos de hostilidad y oposición, cólera y molestia, a la vez que sentimientos positivos de ternura, amistad, amor y afecto." (P. 5). 

La importancia de este tipo de definición, a nuestro entender radica en que presenta la especificación de los dos tipos de respuestas que se deben emitir al desarrollar las destrezas sociales.

Otro ejemplo de la forma de concebir a las habilidades sociales en general y a la respuesta asertiva en particular, queda implícito en la definición de Rich y Schroeder (1976) puesto que considera a la conducta asertiva como "aquellas habilidades que conciernen a la obtención, mantenimiento y aumento de reforzamiento, presentes en situaciones interpersonales en donde se involucra el peligro de la pérdida de reforzamiento o la posibilidad de castigo (Rich y Schroeder, 1976, P. 1082). 

A pesar de considerar esta definición como incompleta o poco real, por concebir a la conducta asertiva como todo el

conjunto de las habilidades sociales, es posible que se estén tocando algunos de los elementos bajo los cuales se rige la conducta humana: el reforzamiento y el castigo; eventos mediante los cuales se puede incrementar, mantener y eliminar un repertorio. De aquí que dichos elementos resulten aceptables, ya que el poseer las habilidades sociales depende en gran parte de las contingencias de reforzamiento.

Spence

Un autor que sí define a las habilidades sociales, es Spence (1980), quien las considera como "varios componentes de conducta social que están necesariamente garantizando que los individuos cumplan su deseo exitosamente en una interacción social dentro de una determinada situación." (Spence, 1980, P. 9).

Esta definición, a pesar de no especificar el tipo de componentes y la importancia de su combinación, parecería muy acertada, ya que define el concepto de habilidades sociales sin ninguna confusión,

En el presente trabajo, el término de habilidades sociales implicará aquellas respuestas conductuales que se manifiestan en relación con las demás personas, requiriéndose de su eficacia para el logro de su adquisición y mantenimiento.

Lo anterior implica un relación funcional del organismo humano con su medio ambiente social, en donde la presencia de un estímulo determina la conducta que incluye una correcta combinación de respuestas verbales y no verbales, acordes a diferentes situaciones que llevan al mantenimiento, incremento y/o pérdida de reforzamiento en una situación interpersonal.

TIPOS DE HABILIDADES A ENTRENAR

El entrenamiento en habilidades sociales, implica la consideración de toda una serie de elementos que, aunque sutiles, son muy importantes para el correcto funcionamiento.

Un punto sumamente relevante y al que no se le ha dado la importancia debida, son las categorías que contienen las conductas a entrenar, por esto, el presente capítulo analiza aquello que se ha realizado al respecto, sirviendo a su vez como base teórica para las habilidades y componentes que se utilizarán en el diseño de investigación; habilidades que se presentan descompuestas y explicadas en el apéndice del presente trabajo.

Se ve que la habilidad interpersonal, puede analizarse en base a la identificación de las categorías de respuestas específicas situacionales; así como en la descomposición de categorías molares dentro de componentes de respuestas moleculares (contacto visual, tono de voz, postura, etc.). En base a lo anterior, se hace el análisis de la estrategia: primero, clasificando los componentes y posteriormente, tomando como base la teoría de la comunicación, se especifican cada uno de los elementos moleculares.

Al llevar a cabo una especificación de los componentes de una habilidad social, no sólo se debe dar importancia a un aspecto, sino a todo el conjunto de elementos que juegan un papel determinante en la habilidad.

La importancia de esto, se comprueba en los análisis de regresión múltiple, en donde se analizan respuestas de tipo verbal y no verbal. Este tipo de análisis, considera los fundamentos de la conducta hábilmente social, así como las características que poseen los sujetos para que la habilidad analizada esté acorde con las necesidades del tratamiento.

Lamentablemente, gran parte de los autores no especifican las habilidades que entrenan y menos aún sus componentes (Hammen, Jacobs, Mayol y Cochran; 1980, Kazdin, 1975, Kielcolt y McGrath; 1979).

Entre los investigadores que si especifican dichos elementos, se encuentran Fernsterheim y Baer (op. cit.), quienes tratando las respuestas verbales y no verbales, presentan para diferentes situaciones (sociales normales, problemáticas, de tensión, íntimas, etc.) las siguientes habilidades: comunicación adecuada, conversación emocional, expresión de sentimientos, decir no, retirar obsesiones, incrementos de conductas positivas de otras personas, toma de decisiones, trans-

formación de hábitos incorrectos y autorreforzamiento.

Smith (op. cit.), ejemplifica situaciones concretas que ameritan habilidades específicas y presenta técnicas adecuadas para el entrenamiento de las mismas. La especificación de la destreza social, la presenta de manera global ante una situación determinada, no diferenciando a los componentes que conforman a la habilidad.

Es importante señalar que

Un autor que analiza estos componentes, es Spence (1980), quien para el estudio de las habilidades sociales, lleva a cabo su "rompimiento", pudiendo así distinguir pequeños elementos que forman los componentes de las habilidades sociales básicas. Realizando esto, se pueden considerar tanto los componentes verbales como los no verbales. Estos componentes están presentes en toda una amplia gama de habilidades sociales, variando quizá la importancia de su contribución de acuerdo a la habilidad y la circunstancia en la que se presente.

Spence, considera al componente de respuesta no verbal como un aspecto de la conducta social que involucra cierto tipo de comunicación, como cuando se demuestran los sentimientos y emociones sin hacer uso del lenguaje. Elementos incluidos dentro de este componente son: (a) postura corporal, siendo

la posición del cuerpo y miembros que reflejan sentimientos positivos o negativos, (b) movimientos y gestos del cuerpo, éstos son los gestos que sirven para enfatizar información adicional a lo que se habla, (c) proximidad física, distancia que existe entre el locutor y el interlocutor, (d) tono de voz que refleja el estado de ánimo de una persona, (e) contacto visual, considerado como dirección de los ojos que sirve para detectar el interés en el otro interlocutor, a la vez que ayuda a la percepción de señales no verbales, (f) apariencia física, (g) expresión facial, demostrada por gestos en la cara que indican aprobación o desaprobación, (h) sonrisas, y, (i) movimientos de la cabeza que indiquen acuerdos o desacuerdos en una situación de comunicación.

En los componentes de respuesta verbal básica; el autor considera aquellos aspectos de lenguaje hablado que juegan un papel muy importante en la interacción social, los cuales se pueden dividir en: (a) calidad del habla y voz, (b) contenido del habla y, (c) habilidad de escuchar.

Dentro del primer elemento están comprendidos: el tono de voz, volumen, duración, tasa, latencia, claridad, pausas y errores del habla. En el segundo caso, se toma en cuenta la importancia de la conversación, interrupciones, contenido del habla y repeticiones.

Por último, en la habilidad de escuchar, se consideran expresiones verbales que demuestren estar escuchando (Mmm, oh, etc.), emitiendo preguntas relacionadas al tema escuchado y movimientos alternativos con la cabeza.

Los elementos citados con anterioridad, sirven para ejecutar otras habilidades más complejas. Considerando las situaciones ante las cuales se presente el organismo, Spence presenta una categorización de las habilidades, dividiéndolas en:

1 Habilidades de conversación básica:

- a) Iniciar una conversación
- b) Mantener una conversación

2 Habilidades de conversación compleja:

- a) Saludar a desconocidos
- b) Saludar a los amigos
- c) Interrumpir apropiadamente
- d) Platicar con personas del sexo opuesto
- e) Refutar requerimientos irrazonables
- f) Decir no ante la influencia de otras personas
- g) No aceptar decisiones de padres y maestros
- h) Disculparse y admitir quejas
- i) Contestar a la burla y a la crítica
- j) Comunicarse con superiores

k) Etc. (Spence, op. cit., P. 14)

Desgraciadamente, Spence a pesar de ser muy específico, no presenta una explicación de los elementos que conforman a estas habilidades, excluyendo también la definición exacta de cada una de ellas.

Otro de los componentes de las habilidades sociales que también toma Spence en cuenta, es la percepción de emociones, dividiéndolas en:

- a) Expresión facial: incluyéndose aquí el estar contento, confuso, excitado, amistoso, agresivo, etc.
(Ver Spence, P. 14).
- b) Postura: de bienvenida, alegre o excitado, agresivo, etc.
- c) Cualidad de la voz: de miedo, sorpresiva, alegre, etc.
- d) Gestos en general: de desagrado, miedo, aburrimiento, etc.

Los componentes mencionados, pocas veces son considerados, ya que es muy difícil cuantificar este tipo de conductas, como son los tonos de voz, que indican determinados estados de ánimo. Las otras expresiones pueden observarse por fotografía o películas considerándose como el factor cualitati-

vo de la habilidad, ya que medir este tipo de emisiones presenta mucha dificultad.

Con lo dicho, no se quiere restar importancia al trabajo de Spence, ya que el hacer un análisis que comprenda todos los componentes de una manera exhaustiva, no resulta del todo realizable. No obstante, cabe aclarar que Spence es uno de los pocos autores que desglosan tan minuciosamente los componentes en habilidades sociales.

Otros interesados en analizar a los componentes de las destrezas sociales, son: Linehan, Walker y Bronheim (1979), Rose y Tryon (1979); y, Hersen, Eisler y Miller (1974).

Los primeros, conduciendo un estudio sobre eficacia de terapia individual y grupal, consideraron como elementos básicos a los componentes de las conductas a entrenar.

Abonnes
Rose y Tryon, incluyeron en su estudio tanto elementos de tipo verbal como no verbal, aunque sin especificar que elementos. Hersen, Eisler y Miller (1974) señalan aquellos componentes ya considerados, siendo: contacto visual, latencia, conducta asertiva, contenido verbal, longitud, habla complaciente y duración de la plática. Dichos componentes fueron estimados para analizar la generalización de los diferentes

elementos de la respuesta asertiva.

Un estudio enfocado puramente a este tipo de factores, es el de Romano y Bellack (1980), que investigaron los modelos comunes suficientes, de componentes conductuales, sobre la predicción del criterio de tasa de habilidades sociales en situaciones de asertividad, identificando cualquier conducta adicional que pudiera incrementar la predicción.

Un punto importante a resaltar es el de
 Otro punto analizado fueron las diferentes señales conductuales que pueden ser utilizadas por hombres y mujeres en las habilidades sociales.

Esto demuestra
 Este estudio demostró que una porción altamente significativa de la varianza en la tasa de criterio de las habilidades sociales, presentó una alta combinación de los componentes conductuales, resaltándose la importancia de que en toda habilidad deben existir respuestas de tipo verbal y no verbal. Otro punto de relevancia es, que las categorías más complejas de conducta verbal necesitan ser evaluadas en situaciones específicas.

Predomina
 El elemento que más predominó en las habilidades sociales ^{es} fue el contacto visual, encontrándose una diferencia entre los indicadores de jueces con diferente sexo, ya que las mu

neros detectaron más señales y elementos en las escenas.

Otros investigadores que también se han preocupado por el estudio de las habilidades sociales y cuyos hallazgos se adaptan a la realidad en que vivimos es Goldstein y Cols. (1976 y 1980), quien al igual que Spence, una vez detectada la habilidad, la descompone en elementos molares para posteriormente analizarlos molecularmente.

Un aspecto relevante de este autor, es su tendencia a agrupar las diferentes habilidades sociales que se deben desarrollar ante ciertas situaciones. Dicho agrupamiento ha sido tomado como base para investigaciones previas (Roth, 1982), ya que las habilidades expuestas han servido para completar los diferentes diseños experimentales.

Para fines de confiabilidad y validez de este estudio, las habilidades empleadas (en el entrenamiento del diseño), fueron procesadas y descompuestas tanto en componentes verbales como no verbales, así como en elementos micromoleculares de cada componente, pueden revisarse en el apéndice del presente trabajo (Roth, 1982).

Los grupos de habilidades que cita Goldstein y Cols. (1976) como más importantes y que van en grados de dificultad son:

I HABILIDADES SOCIALES DE INICIO:

- 1 Iniciar una conversación
- 2 Mantener una conversación
- 3 Finalizar una conversación
- 4 Escuchar

II CONVERSACION; expresión de sí mismo:

- 5 Expresar un cumplido
- 6 Expresar afecto
- 7 Expresar ánimos
- 8 Dar instrucciones
- 9 Pedir ayuda
- 10 Expresar apreciación
- 11 Expresar una queja
- 12 Convencer a otros
- 13 Disculparse

III CONVERSACION; responder a otros:

- 14 Responder al elogio
- 15 Responder a los sentimientos de otro
- 16 Disculparse
- 17 Seguir instrucciones
- 18 Responder a la persuasión
- 19 Responder a la falla

- 20 Responder a los mensajes contradictorios
- 21 Responder a la queja
- 22 Responder a la disculpa

IV HABILIDADES PLANIFICADAS:

- 23 Establecer una meta
- 24 Obtener información
- 25 Concentrarse en una actividad
- 26 Conocer sus habilidades
- 27 Preparar una conversación
- 28 Clasificar problemas
- 29 Tomar una decisión

V ALTERNATIVAS A LA AGRESION:

- 30 Identificar y etiquetar sus emociones
- 31 Determinar responsabilidad
- 32 Hacer peticiones
- 33 Relajarse
- 34 Autocontrolarse
- 35 Negociar
- 36 Ayudar a otros
- 37 Ser asertivo

Finalmente, creemos necesario recalcar que lo anterior es aplicable a situaciones tales como:

- 1 Manejo del dinero
- 2 Con vecinos y familiares
- 3 Al pedir trabajo
- 4 En el trabajo
- 5 Al recibir llamadas telefónicas
- 6 Comer en un restaurante
- 7 Al estar estudiando
- 8 En interacciones maritales positivas y negativas
- 9 En reuniones sociales
- 10 Etc., todo lo que implique relaciones interpersonales, (Goldstein, 1976, Pp. 79-125).

CAPITULO II

AQUISICION Y EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Uno de los intereses que ha demostrado la Psicología a lo largo de su historia, es la comprobación de la efectividad que demuestran las técnicas que emplea para el logro de su cometido.

De aquí que con el paso de los años se hayan desarrollado diferentes tipos de constataciones que midan la efectividad del tratamiento, ya que al implantarse una nueva técnica, la única manera de conocer su funcionamiento, es por medio de evaluaciones comparativas.

El presente capítulo tiene como objetivo: dar una visión de los diferentes sistemas considerados dentro de la evaluación de las habilidades sociales, teniendo como finalidad la comprensión del método evaluativo que se cita en el diseño del presente estudio. Asimismo se revisará con algún detalle las diferentes técnicas empleadas para la generación de las habilidades sociales.

En lo que al primer punto se refiere, la mayoría de los investigadores del tema han considerado dos tipos de evalua-



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

ción en las habilidades sociales: indirecta y directa.

El primer caso, está representado por las técnicas de auto-reporte; siendo un método que proporciona información del sujeto en relación a lo que "hace", "piensa" y "siente" cuando se confronta con varias situaciones interpersonales (Eisler, 1976).

Este tipo de evaluación no incluye la observación directa del experimentador, de aquí que se le considere como evaluación indirecta.

INT. 1000502

El segundo caso, requiere de la presencia de observadores que registren la conducta. Este cómputo debe realizarse en un período de tiempo determinado, pudiéndose considerar la existencia de componentes verbales y no verbales que conforman a cada habilidad.

Cuando se utiliza este sistema, debe existir disponibilidad de observadores, sujeto y situación o bien, ambientes análogos que permitan la evaluación.

En la medida que ambos sistemas se combinan, la evaluación de las habilidades sociales se hace más completa, ya que se detectan elementos que se complementan entre sí.



En lo sucesivo, se explicará en qué consiste cada tipo de evaluación dentro de las destrezas sociales, completándose la información en la medida que se observe la tabla I), en donde se incluyen investigaciones con autor, año, tipo de evaluación y características más importantes del estudio.

Hablando de la evaluación indirecta, ésta se divide en:

1 Entrevista

Considerada como el contacto inicial entre el psicólogo y el cliente, así como el analista conductual y los individuos importantes que se relacionan en el medio ambiente social del sujeto.

La entrevista se da mediante la relación de dos personas, en donde una formula preguntas (entrevistador) y la otra las responde (entrevistado).

También ayuda a detectar las características de las personas y lugares en que se presenta una habilidad.

Otro factor que incluye es la detección de estímulos antecedentes y eventos consecuentes a la emisión de la habilidad, identificando datos generales que ayudan al establecimiento de buena relación con el paciente; a la vez que am-

plfa datos incompletos y clarifica el significado de eventos conductuales desde el punto de vista del individuo (Haynes, 1978).

Eisler (1976) analiza por medio de la entrevista cómo son las habilidades sociales. El psicólogo comienza detectando el conjunto de patrones de respuesta interpersonal, presentadas ante diferentes situaciones a lo largo de su vida cotidiana.

La lista de situaciones interpersonales que evalúa son: habilidad de expresar opiniones contrarias a conocidos y extraños, habilidad de pedir favores, iniciar una conversación con conocidos y extraños, rechazar requerimientos no razonables de extraños y amigos, habilidad de quejarse, negociar y resistir a la persuasión.

El sondeo de las habilidades anteriores, permite a Eisler de tectar áreas problema, así como número y tipo de sujetos ante las que se presentan, a la vez que se distinguen los mode los ante los que ha estado expuesto el sujeto.

2 Automonitoreo

Revela componentes conductuales (abierta, cerrada) presenta-

dos por el sujeto en una situación específica.

Se requiere que la persona (observador) observe su propia conducta, así como los eventos asociados a ella, reportando la ejecución de las habilidades sociales en un contexto particular.

Esta observación deberá registrarse de manera individual en intervalos debidamente especificados y bajo una forma altamente sistemática.

El automonitoreo implica: discriminación de la conducta que se va a observar, registro objetivo de dicha conducta y cuantificación del registro mediante gráficas.

Con dicho procedimiento se detectan las variables que inciden en la conducta, sirviendo a su vez como línea base o sistema de autocontrol.

Esta evaluación es de las más comunes en los tratamientos del Análisis Conductual Aplicado, pues proporciona datos del sujeto en su medio ambiente natural, siendo de gran utilidad dentro del estudio de las habilidades sociales.

Para el funcionamiento adecuado de este instrumento, se requiere la especificación de la habilidad a registrar, así co-

mo la correcta elección de un sistema de registro que detecte todos los componentes que conforman a la habilidad y el contexto en que se encuentre el sujeto.

De aquí, que Eisler (1976) señale varios pasos para el auto monitoreo de las habilidades sociales, siendo:

- 1 Definir la meta con el paciente.
- 2 Hacer un juego de roles hipotéticos, en el que se espera emitir la respuesta adecuada o deseada.
- 3 Planeación extraoficial de situación interpersonal, con conducta adecuada.
- 4 Entrenamiento de los tipos de registro adecuados a diferentes situaciones.

3 Inventarios estructurados

En ocasiones también se les denomina cuestionarios.

Estos inventarios se han creado con la finalidad de evaluar a las habilidades sociales con todos sus componentes, considerando los diferentes contextos medioambientales.

Los inventarios estructurados tienen preguntas referidas directamente a la conducta. Sus preguntas específicas muestran

datos respecto a los componentes verbales y no verbales, así como los contextos sociales en que se emite la habilidad.

Este instrumento es el más utilizado en la evaluación del tema en cuestión. Gran parte de los autores (ver tabla I) comúnmente asocian su administración con la observación directa, obteniendo datos con mayor rapidez.

Regularmente cada uno de los items que contiene el inventario se asocia con un valor que corresponde a una escala, lo que ayuda a la cuantificación y validez del instrumento, así como a la correlación de los datos con otros instrumentos de evaluación.

Con respecto a la observación directa dentro de las habilidades sociales se le ha dividido en:

1 Observación conductual directa:

Aquí la evaluación se conduce en el medio ambiente natural del individuo, interviniendo gente que le es conocida.

En las ocasiones que le interesa al terapeuta una habilidad específica, se le pide al sujeto que propicie la situación, pudiendo evaluarla el experimentador.

Este método es el más confiable por permitir que en el medio ambiente natural del sujeto se observe la conducta ante diferentes interacciones sociales (Spence, 1980). Para esto, se requiere que el observador concentre sus sentidos ante la acción, debiendo enfatizar la especificación de las variables (Haynes, 1978).

De esta forma, el observador deberá:

- Definir precisamente la conducta a observar, identificando conductas y factores medioambientales.
- Especificación de factores que pueden incrementar la confiabilidad y la validez de los datos derivados de la evaluación conductual.
- Especificación de factores que pueden reducir la sensibilidad de los procesos evaluativos hacia la conducta actual de cambio.
- Énfasis sobre formas de cuantificación
- Confiabilidad y validez.
- Código accesible.
- Disponibilidad del lugar.

- Material adecuado.
- Características de los observadores.
- Tiempo a registrar.
- Tipo de registro.

Al considerar lo anterior, la observación directa se convierte en el medio óptimo para la obtención de datos y establecimiento de relaciones funcionales.

Como recomendación para su mejor funcionamiento están: la limitación de frecuencia y reducción de los períodos de observación, número de conductas observables y número de situaciones en las que se observa al sujeto.

Entre las variables que afectan la confiabilidad y validez del instrumento se encuentran: el observador y tipo de registro. En el primero, se da la reactividad de predisposición al tipo de conducta a mostrarse; en el segundo, la deficiente especificación de la conducta, incorrecto código de observación y cantidad de categorías (Patterson, 1968, citado por Goldstein y Cols.; 1976).

2 Observación Conductual en Ambiente Análogos:

Este tipo de observación se presenta ante situaciones crea-

das para la emisión de la conducta a evaluar, pudiendo ser en vivo o por videotape.

Existen diferentes procedimientos a seguir (ver tabla I), siendo el más conocido el juego de roles. En él se instruye al paciente para que actúe ante una situación problemática (Rich y Schroeder, 1976; Spence, 1980), debiendo el cliente interpretar un rol y el psicólogo otro.

Eisler (1976) recomienda que antes de interpretar el juego de roles se establezca la consigna a seguir, dando las instrucciones adecuadas para el caso. También se debe enfatizar que la respuesta deberá reflejar la interacción personal de la manera más realista posible.

De aquí que el evaluador elija conductas en base a diferentes dificultades interpersonales ante distintas situaciones.

El juego de roles a nivel evaluación permite registrar adecuadamente todas las conductas, utilizando registros que contemplen componentes verbales y no verbales, así como diferentes situaciones sociales (Spence, 1980). Un problema de este método, es la posible presentación de ansiedad y conductas no naturales en el sujeto (Eisler, 1976).

Dentro del estudio de las habilidades sociales, también se ha considerado la detección de respuestas fisiológicas, pudiendo éstas caer dentro de la observación directa. Tales respuestas pueden ser: tasa cardíaca, sudoración, etc. (ver tabla I).

TABLA I

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación por Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO
Watson y Friend (En: Henao, 1981)	1969	x							<p>Escala de Ansiedad y Angustia Social (SAD). Mide tendencia a evitar experiencias de afecto negativo en situaciones interpersonales. Contiene 28 ítems para contestar con falso o verdadero. Se refiere a la ansiedad heterosexual y a la ansiedad per-se. Fue estandarizado con estudiantes de ambos sexos. Tiene una confiabilidad de 0.68 y su correlación con la escala de deseabilidad social de Grown y Marlowe fue baja y negativa; se ve que las Rs del SAD, no son influenciadas con la deseabilidad social.</p>
Watson y Friend (En: Henao, 1981)	1969	x							<p>Escala de Miedo a la evaluación negativa. Contiene dos componentes de afecto negativo y disconforme en situaciones sociales y miedo a recibir evaluaciones negativas de otros. Consta de 30 ítems para contestar con falso y verdadero. Fue estandarizada con la misma muestra del SAD con una confiabilidad de 0.78. Se correlaciona con el SAD en 0.51 y con Grown-Marlowe de manera baja y negativa.</p>
Fridman	1968	x							<p>Primera persona que estructura un inventario de destreza social con objetivos experimentales. Contiene 21 descripciones de la vida diaria y no tiene confiabilidad en sus datos.</p>
Rehm y Marstson (En: Henao, 1981)	1968	x							<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de situación de Rehm y Marstson - Consta de 30 ítems que originalmente correspondían a una jerarquía de desensibilización para la ansiedad heterosexual. - Cada ítem describe una situación social interpersonal con una escala de 7 puntos y se coloca el grado de ansiedad de 1 a 7. - Su uso es en hombres y no ha sido estandarizado.

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación por Ambientes Anfílogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO
Lawrence (Citado por Rich y Schroeder, 1976)	1970	x							<p>Construyó su inventario en base a descripciones de situaciones detalladas por estudiantes. Lo probó y lo encontró: a) Confiabilidad de un 80%. b) Coeficiente de correlación aceptable.</p>
Rathus	1973	x							<p>Programa de Asertividad de Rathus (Assertiveness Schedules). Programa (RAS). Cuestionario con 30 ítems, en donde cada uno representa descriptivamente situaciones de áreas asertivas, analizando a los Ss en cada una de ellas. - Demostró un alto grado de confiabilidad y validez. - Es el más utilizado dentro del estudio de las habilidades sociales.</p>
Jakubowski y Lacks (Citado por: Law, Crassini y Wilson, 1979)	1975	x							<p>Criticán al RAS, por existir una baja correlación entre la medida y la tasa de conducta asertiva en hombres y mujeres.</p>
Rich y Schroeder (Citado por: Law, Crassini y Wilson, 1979)	1976	x							<p>Criticán al RAS, ya que: a) Los ítems pierden validez por ser muy generales, ocasionando que el Ss responda globalmente perdiendo objetividad. b) Los 30 ítems son pocos, en relación a la cantidad de habilidades y situaciones manejadas.</p>
Law, Crassini y Wilson	1979	x							<p>Para solucionar los problemas del RAS mencionados arriba, realizan lo siguiente: a) Reescalán las Rs dando valores de 6 (correcta) hasta 1 (incorrecta). b) Demuestran que no es un cuestionario unidimensional por contener diferentes</p>

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación por Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO
Rock	1981	x							<p>componentes de Rs. c) Se concluye que el cuestionario es multimodal. d) Se propone división de cada ítem por componentes, ante diferentes situaciones sociales.</p> <p>- Crítica al RAS por no existir correlación entre observación directa y autorreporte. - Estudia la relación entre discapacidad social y cuestionarios. - Concluye de lo anterior, que existe alta correlación.</p>
Galassi	1974	x							<p>- Cuestionario de Destreza Social. - Serie de ítems que en conjunto sirven para medir asertividad positiva y negativa. - Obtiene datos imprecisos.</p>
McFall y Lillesand	1971	x							<p>Inventario de Resolución del Conflicto (CRI). Para la construcción de su inventario siguieron los siguientes pasos: a) Lista de descripciones de situaciones ante las cuales los estudiantes debían decir no. b) Lista de conductas relevantes a ambos sexos, sometida a evaluación de estudiantes que presentaban un puntaje. c) Puntaje que va de 0 (sin problema) a 100 (con problema). d) Revalidación del instrumento por medio de correlación con evaluación directa por juego de roles. e) Instrumento final compuesto por 35 situaciones negativas y 8 neutrales.</p>

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación por Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO
Twentyman y McFall	1975	x							<p>Examen de Interacción Heterosexual (SHI).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medida de autorreporte de Evitación Heterosexual. - Contiene 30 ítems, de interacción afectiva en situaciones sociales, cada uno es puntuado en escala de 7 puntos. - Sólo se presenta al sexo masculino. - Fue estandarizado, siendo la media de 88.21 con Desviación Estándar de 18.45.
Richardson y Tasto (En: Henao, 1981)	1976	x							<p>Inventario de Ansiedad Social. Consta de los siguientes factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Críticas. b) Asertividad e imagen de otros. c) Confrontación y expresión de la agresión. d) Temor al contacto heterosexual. e) Intimidad interpersonal. f) Conflicto con padres. g) Miedo a la pérdida interpersonal. <p>Cada uno de los factores anteriores, se analizan en un conjunto de 62 ítems; y se le pide al Ss que clasifique en una escala de 5 puntos la ansiedad que siente en las situaciones descritas.</p>
Gambrill y Richley (Citado por: Rich y Schroeder) (op. cit.)	1975	x							<ul style="list-style-type: none"> - Crean un inventario en donde cada Rs a sondear es ejemplificada. - Obtienen una confiabilidad del 87%.

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación por Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERISTICAS DEL ESTUDIO
Brown	1980	x							<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa inventarios estructurados. - A un grupo de Ss presentó los siguientes inventarios: <ul style="list-style-type: none"> a) RAS b) Fear Survey c) Escala de autoconcepto - Los sujetos debían calificar bajo escala de ansiedad cada ítem que representara una situación social.
Meyers y Jansen	1980	x							<ul style="list-style-type: none"> - Aplican inventario para depresión y otro de autoestima. - Encuentran correlación de lo anterior con habilidades sociales.
Goddard	1981	x							<p>Crea instrumento de evaluación que contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Inventario de Resolución del Conflicto (CRI). b) Inventario de Assertividad (RAS). c) Escala de autoconcepto. <p>Los Ss debían calificar bajo escala de ansiedad a cada ítem que representaba una situación social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se concluye que al incluir tres instrumentos, se crea un instrumento con mayor validez.
Andrasik, Heiberg, Edlung y Blankenber	1981	x							<p>El objetivo de su estudio fue encontrar un instrumento cien por ciento confiable y válido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para lo anterior analizaron los niveles de interés en los instrumentos, basándose en que la mayoría de los inventarios han surgido del análisis de poblaciones estudiantiles o anormales. - Los cuestionarios analizados fueron:

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación en Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO
Green, Burkhardt y Harrison	1979	x							<ul style="list-style-type: none"> 1 Inventario de Situación Acción 2 Inventario Resolución del Conflicto 3 Inventario de Asertividad 4 Escala de Auto-expresión Adulta 5 Cuestionario de Asertividad 6 Escala de Auto-expresión Colegial - La prueba de Fleck, que estudia el contenido de los items en base a la comprensión del item. Demostró que 8 de los inventarios para considerarse válidos deberán ser aplicados a poblaciones estudiantiles a nivel profesional. - De lo anterior que sea adecuado crear inventarios para la población en general, siendo así un instrumento más válido y confiable. - Al analizar dificultad de lectura se encontró: <ul style="list-style-type: none"> a) Como principal problema la longitud de oraciones. b) Se requiere Rs a problemas muy complejos. c) Presentan preguntas que conducen a Rs con diferentes alternativas. d) Incluyen palabras con estilo formal y poco conocidas. - Encuentran que el Programa de Asertividad Rathus, posee un mayor número de situaciones de asertividad negativa que de asertividad positiva. - Con respecto al CRI, concluyen que su utilidad es muy limitada, ya que los items que incluye distribuyen requerimientos irracionales.
Lowe y Cautela	1979	x							<p>Crean nuevo instrumento que examina la ejecución social. Los pasos seguidos fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Especificación operacional de conducta social. 2 Definición conductual de cualidades sociales con definición de componentes verbales y no verbales.

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación en Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO
Bellack, Hersen y Turner	1979				x	x			<p>3 La descripción de las situaciones se hizo clara y con términos comunes. 4 La mitad de los items incluyeron una situación negativa y la otra mitad positiva. - Surgieron 50 items positivos y 50 negativos, calificados en escala de 4 (M. B.) a 0 (Muy Mal). 5 Corrección y calificación de jueces. 6 Como resultado al implementar el instrumento se encontró que los Ss de sexo femenino tienen mayor ejecución social, así como mayor tasa de Rs positivas y menor de Rs negativas. 7 La validez del instrumento fue muy elevada, sirviendo para detectar déficits en las habilidades sociales.</p> <p>Investigaron la validez del juego de roles, correlacionando con la observación del Medio Ambiente Natural. - Se concluye que no existe una alta correlación, existiendo una mayor correspondencia en los elementos no verbales. - Con lo anterior se ve que el juego de roles como prueba no tiene alta validez. Un problema es que la conducta es fingida y el experimentador puede estar muy lejos de las observaciones sociales a las que se enfrenta al Ss.</p>
Bellack, Hersen y Turner	1976				x	x			<p>- Evaluación a los Ss en su Medio Ambiente Natural y posteriormente ante situaciones estructuradas. - Observaron al analizar las Rs descompuestas en componentes la existencia de correlación.</p>
Rehm y Marston (Citado por Henao, 1981)	1968					x			<p>Prueba de situación (S. T.) - Consiste en situaciones grabadas en dos formas disponibles que requieren alguna forma de interacción heterosexual. - En este instrumento se da la situación y el sujeto debe responder como si estuviera en esa situación.</p>

TABLA I
(Continuación)

AÑO	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación en Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERISTICAS DEL ESTUDIO
Twentyman y McFall	1975					x			<p>- Al probar la validez, hubo diferencia entre los Ss ansiosos y los no ansiosos.</p> <p>Situaciones de conducta social (S. B. S.).</p> <p>Consta de seis situaciones para juego de roles donde una mujer responde a las Rs del Ss. La interacción termina hasta que el Ss para de responder o se cumplen tres minutos.</p> <p>- Hubo discrepancias entre Ss tímidos a grupo control.</p>
Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinktson	1973					x			<p>- Utilizan 14 situaciones grabadas para que los Ss emitan la Rs adecuada.</p> <p>- Analizaron componentes de contacto visual, tono de voz, habla, nivel de asertividad y una Rs.</p>
Arnkoff y Stewart	1975					x			<p>En su estudio, requirieron de la solución de 6 problemas familiares a la edad adolescente.</p>
Speas	1979		x						<p>Filmó una entrevista para registrar los componentes de las habilidades sociales.</p>
Green, Burkhart y Harrison	1979	x		x		x			<p>- Evaluaron la equivalencia de la fabricación de tres tipos de medidas: autorreporte, juego de roles y observación directa.</p> <p>- Las medidas funcionaron de la siguiente forma:</p> <p>a) Juego de roles - Fueron cuatro situaciones grabadas presentadas dos por un Ss de sexo masculino que presentaba una situación negativa; dos por una mujer.</p> <p>Se registraron componentes verbales, no verbales y habilidad en general.</p> <p>b) Autorreporte - Las pruebas utilizadas fueron: Escala de autoexpresión, programa de Asertividad Rathus y Forma de Investigación de la Personalidad E.</p> <p>c) Medición en Vivo - Se hizo una observación directa donde el Ss debía negarse a 7 situaciones ante situación de ayuda.</p>

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación en Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO
Keon y McDonald	1980	x				x			<ul style="list-style-type: none"> - Ante lo anterior, se observó que las medidas de autorreporte tuvieron moderada correlación con la observación directa. - En general se notó mayor correlación con la medida de autorreporte siendo menor hacia el juego de roles. - Evaluaron propiedades básicas de las medidas para habilidades sociales, viendo si existe correlación, así como confiabilidad y validez. - Para lo anterior, realizaron una observación bajo la condición de juego de roles, registrando: ansiedad, latencia y duración de la Rs. - Posteriormente se condujo el autorreporte para detectar ansiedad y habilidad, para esto se utilizaron los siguientes inventarios: <ul style="list-style-type: none"> a) Inventario de Resolución del Conflicto (McPall y Lillosand) b) Escala de Autoimpresión (Galassi, Delo y Bastien, 1974) c) Autotasa global de asertividad d) Inventario de Autorreporte de ansiedad (Endler, Hunt y Rosenstein; 1962) e) Escala de Reacción Social (Richardson y Tasto; 1976) f) Autotasa global de Ansiedad g) Cuestionario de percepción automática - Los resultados bajo la prueba de Pearsons demostró la existencia de correlación. - El índice de estabilidad temporal, la confiabilidad y sensibilidad en el juego de roles superó a las formas de autorreporte.
Kazdin	1975	x			x				<p>En sus investigaciones utiliza la medida directa y la indirecta como medio para obtener datos.</p>
Kielcolt y McGratto	1979	x			x				<p>Combina al juego de roles con dos inventarios para obtener datos.</p>

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo Observación Directa	Observación en Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERISTICAS DEL ESTUDIO
Twentyman y McFall	1975	x		x		x		<ul style="list-style-type: none"> - Dentro de su terapia para homosexuales combina medidas de evaluación directa con indirecta. - Evaluación Rs Fisiológicas como tasa del pulso antes-durante y después de la situación, tiempo en la situación y de Rs ansiosa.
Trower, Yardley y Bryant	1978	x		x				<ul style="list-style-type: none"> - Habiendo usado inventarios para tomar la medida conductual lograron que sus pacientes participaran en una prueba estandarizada. - Ante esta última, se registraron diferentes componentes de las habilidades.
Rahaim, Lefebvre y Jenkins	1980	x		x				<p>Como medida de Pre y Post evaluación, utilizaron el programa RAS y medición conductual con 9 escenas, de donde 5 requerían Rs asertiva y 4 solución a Rs de <u>agresión</u>.</p>
Dunn, Horn y Hernan	1981	x		x				<p>En el Pre y Post Test amén de emplear inventarios, presentaron 6 situaciones de habilidad general y 10 de habilidades sociales emitidas por Ss en sillas de ruedas.</p>
Morgan y Leung	1980	x		x				<p>En Ss incapacitados físicamente presentaron el programa RAS, la escala de <u>incapacidad</u> Linkowsky y la observación por juego de roles.</p>
Mishel	1978	x	x					<p>Presentó la escala de Lazarus-Wolpe a Ss incapacitados combinando la evaluación directa en el Medio Ambiente Natural.</p>
Kazdin	1976	x		x				<p>Combinó el Lazarus-Wolpe con el inventario de la acción y la escala de Willoughby, así como con juego de roles.</p>
Petz	1980							<p>Utilizó escalas estructuradas de relaciones interpersonales con adolescentes combinándola con diferentes escenas situacionales que incluía relaciones maestro - alumno.</p>

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación en Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERISTICAS DEL ESTUDIO
Berah	1981	x				x			Utilizaron inventarios combinados con videos estructurados.
Hamilton y Maisto	1979	x				x			(Idem)
Eisler, Blanchard Fitts y Williams	1978	x				x			(Idem)
Swatz e Higgins	1979	x				x			Utilizan inventarios y situaciones en vivo.
Lineham, Walker y Bronheim	1979	x				x			(Idem)
Marshall, Keltner y Marshall	1981	x				x			(Idem)
Schwartz y Gottman	1976	x				x	x		Combina medidas de autorreporte, observación directa y medida fisiológica haciendo énfasis a la tasa cardíaca.
Twentyman, Gilbralter = Inz	1979	x				x	x	x	Al analizar el despertamiento fisiológico y no habilidad social. Para esto se hizo una combinación de tres tipos de evaluación: a) Medición Cognitiva - Por medio del CRI. b) Medición Fisiológica - Registrando tasa cardíaca. c) Juego de roles. Cumplido lo anterior, el Ss debía escalar el estado de ansiedad.
Rimm, Snyder, Depue, Haanstand y Armonstrong	1976					x	x		Utilizaron en su estudio dos tipos de medición fisiológica. a) La medida directa por medio de electrodos en la palma de la mano y antebrazo, midiendo presión sanguínea Ante una situación de juego de roles, y b) Tasar en escala el enojo y la ansiedad.

TABLA I
(Continuación)

AUTOR	AÑO	Inventarios	Entrevistas	Automonitoreo	Observación Directa	Observación en Ambientes Análogos	Medidas Fisiológicas	Medida Multimodal	CARACTERISTICAS DEL ESTUDIO
Wolff y Desirato	1980	x				x	x	x	Han combinado a los inventarios con juego de roles y medición fisiológica.
Curran	1975	x				x	x	x	Mide la Rs Fisiológica por medio de un programa de miedos ligándolo a cuestionarios estructurados validándolos con juegos de roles.
Turner y Adams	1977	x				x	x	x	Combina medición fisiológica con juego de roles e inventarios.
Kirkland y Holland	1980						x		Miden la ansiedad somática, tasa cardíaca y pulsaciones.
López	1980						x		Mide la tasa cardiovascular o presión sanguínea.
Spence	1980	x			x	x			Presenta un paquete de evaluación con la finalidad de que sea utilizada en conjunto, siendo una forma de alimentar su validez y confiabilidad. - Cabe señalar que son adecuados a poblaciones juveniles. a) Cuestionario de apoyo.- Incluye preguntas de habilidades simples y complejas, ante la interacción de pares y adultos. b) Observación conductual directa en el Medio Ambiente Natural. c) Observación de Interacciones grabadas. d) Carta de habilidades sociales básicas y Escala.- Ayuda a identificar áreas específicas de las habilidades sociales, donde se presentan deficiencias, cuantificándose en escala, pudiéndose fácilmente identificar las áreas problema. e) Evaluación de Percepción.- Detecta las expresiones de sentimientos por medio de la expresión facial y del cuerpo.

ADQUISICION DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Con el paso de los años se ha visto que el solucionar los déficit de habilidades, ha probado ser de suma importancia ya que ayuda a las relaciones interpersonales.

Una persona con disturbios conductuales, por medio del entrenamiento asertivo puede llegar a mejorar su relación interpersonal o cambiar aquella conducta socialmente no adaptada (Bellack, Hersen y Turner; 1976).

En el capítulo I se advierte que las áreas problema a solucionar por medio de un entrenamiento son muy amplias, ya que comprenden desde la simple pregunta por la localización de una calle hasta la correcta interacción en un núcleo social amistoso, escolar y familiar (Fensterheim y Baer; 1975).

En la medida que este entrenamiento se asocia con otras técnicas, aumenta la probabilidad de solucionar problemas en las tres áreas citadas. Un ejemplo es el alcoholismo que con el entrenamiento puede llegar a atacar áreas a nivel cognoscitivo, fisiológico y conductual (Twentyman y Cols.; 1982).

Lo anterior explica porque en la psicología se están abrien

do nuevos caminos a este tipo de terapia y por consiguiente se le otorgue una mayor importancia.

Como resultado de la amplia gama de problemas en los que puede intervenir el entrenamiento de habilidades sociales, en el presente capítulo se observará que las personas que se someten a tratamiento, fluctúan grandemente en el tipo de deficiencias que presentan. De aquí que las características de los sujetos sean también muy variadas.

Algunos autores han utilizado en sus estudios a estudiantes de Psicología (Blair y Fretz, 1980; Green, Burkhart y Harrison, 1979, Arnkoff y Stewart, 1975; Lowe y Cautela, 1978 y: Sarason y Sarason, 1981) o adolescentes (Sarason y Sarason, 1981; Pentz, 1980; Haynes y Avery, 1979, Pentz 1981; y, Yullee, Hallberg y Hassard, 1979).

Otros emplearon personas con trastornos conductuales, de carácter agresivo (Rahaim, Lefebvre y Jenkins, 1980; Rimm, Snyder, Depue, Haanstand y Armstrong, 1976; etc.) o sujetos con problemas psiquiátricos o de adaptación (Rathus, 1978; Yullee y Cols., 1979; Brown, 1980; Bellack, Hersen y Turner, 1976; López, 1980; Jennings y Davis, 1977; Hersen, Eisler y Miller, 1974; Marshall, Keltner y Marshall W., 1981; Eisler, Blanchard, Fitts y Williams, 1973; y, Hamilton y Maisto;

1979) y sujetos físicamente incapacitados (Morgan y Leung, 1980; Mishel, 1978; y, Dunn, Horn y Herman, 1981).

En los estudios revisados los autores presentaron a sus sujetos, el entrenamiento de habilidades sociales con diferentes modificaciones.

A dicho entrenamiento se le ha considerado como un conjunto de procedimientos que ayudan a la gente a adquirir la "expresión emocional adecuada", involucrando el aprendizaje de "exigencia de derechos" y "expresión de sentimientos" de una manera directa, honesta y adecuada; sin "violar los derechos de otras personas" (Lange y Jakubowski; 1976). Lo que significa, enseñará a la gente a decir claramente sus sentimientos sin ofender a otros (Morgan y Leung; 1980) o, enseñar a una persona a cumplir con la definición que se presenta al final del capítulo I, según nuestra consideración de las habilidades sociales.

Para cumplir con el entrenamiento de destrezas sociales, cabe recordar los capítulos anteriores, viéndose que con su interacción se logra el análisis de las habilidades de una manera completa. Esto se da para proporcionar elementos básicos que deben intervenir en el programa terapéutico, como son: definición de habilidades sociales, su evaluación y los elementos a entrenar.

Esto por sí mismo no sería de utilidad para la ayuda terapéutica, ya que faltaría lo elemental: el procedimiento. De aquí que la mayoría de los investigadores de las habilidades sociales, se orienten hacia el análisis de los efectos que producen cada una de las técnicas existentes, determinando posteriormente aquella que sea más efectiva para dar un tratamiento.

El presente capítulo muestra los procedimientos que se han utilizado, así como su funcionalidad. Dichos procedimientos serán tratados de manera aislada, para analizar su eficacia como un todo o bien, por la interacción de varios de sus componentes. Finalmente revisaremos lo que desde nuestra perspectiva resulta la más efectiva para dar un entrenamiento adecuado, su diseño y las variables que contempla.

II.1 TÉCNICA DE REPASO - DESENSIBILIZACION SISTEMÁTICA

Esta técnica es utilizada en el momento que el paciente, amén de tener fallas en sus habilidades sociales, también presenta graves estados de ansiedad.

Partiendo de los principios de Wolpe (1980, 1981), se logra en el individuo un estado inhibitorio de la respuesta de ansiedad, por medio de la relajación muscular.

Posteriormente y de manera gradual, se le expone a un estímulo excitador de la respuesta de ansiedad, hasta lograr que el estímulo pierda su efecto (Wolpe, 1973). Este tipo de ejercicios se unen con el ensayo de conducta para lograr la ejecución de la respuesta.

Terapeuta y sujeto trabajan en la construcción de una jerarquía de situaciones de interacción social que le provocan ansiedad. Posteriormente, la práctica de la repetición se hace acorde a la jerarquía elaborada. En este momento, el terapeuta modela la conducta y da instrucciones de la manera más adecuada para ejecutarla. *

Un ejemplo de su manejo es el estudio de Trower, Yardley y Bryant (1978), quienes partiendo de la existencia de una fa-

lla social primaria con problemas en la socialización y la secundaria con la presencia de síntomas psicopatológicos; predicen que el mejor tratamiento para la primera, es el ensayo de conducta y para la segunda, la desensibilización sistemática. Los pacientes fueron asignados a grupos de desensibilización y entrenamiento de habilidades sociales, notándose gran eficacia para los dos grupos.

No obstante, los mejores efectos parecieron correlacionarse con el tratamiento por ejecución de la respuesta.

Con lo anterior, se ve que el entrenar habilidades sociales tiene un doble efecto: logra un contracondicionamiento de la respuesta y reduce la ansiedad, haciendo innecesario el tratamiento de desensibilización sistemática.

De aquí en adelante se observará el ensayo de la conducta bajo sus diferentes modalidades, aunque siempre formando parte del entrenamiento de habilidades sociales.

Un estudio muy parecido al anterior y que maneja la relajación conjuntamente con el entrenamiento mencionado, es el de Brown (1980), quien probó la eficacia del método a la vez que analizaba 8 variables demográficas.

En su estudio, primero explicaba al grupo las habilidades y dejaba una tarea que al día siguiente sería discutida. Posteriormente, manejaba los ejercicios de relajación progresiva, centrándose en la ansiedad. Finalmente, introducía el entrenamiento de habilidades sociales.

El autor observó una gran reducción en el nivel de ansiedad así como en las respuestas de miedo ante situaciones sociales, logrando además un incremento en el porcentaje de respuestas hábiles.

Un problema que presenta este estudio es ampliar el análisis de las 8 variables demográficas. Al parecer éstas sólo son tomadas como datos del sujeto, sin especificar las posibles relaciones con las dificultades que presentaba. Entre las variables estaban el sexo, la edad, la raza, el estado civil, el empleo, la educación y la tasa de hospitalización.

Además no se tomó en cuenta el problema psiquiátrico, lo que puede ser de gran relevancia, ya que en ocasiones el entrenamiento puede llegar a depender de la presencia de factores individuales. Desgraciadamente tampoco se analizaron los procedimientos por separado, lo que imposibilita sustentar o criticar el estudio o comprobar la superioridad

del ensayo de conducta con respecto a la relajación en la te
rapia conductual para el sujeto en cuestión.

II.2 TECNICA DE ENSAYO DE CONDUCTA ✓

El ensayo de conducta actualmente es una de las técnicas más utilizadas. Sirve como un proceso de adiestramiento en donde los pacientes con deficiencias o inhibiciones sociales o interpersonales reciben entrenamiento para generar conductas eficaces (Baer, 1975).

Dentro del procedimiento, el cliente y el terapeuta representan ciertas interacciones sociales ante determinadas situaciones, requiriendo que ambos interpreten diferentes roles (Rimm y Masters; 1974). De esta manera el paciente practica estilos de conducta más efectivos bajo la guía de su terapeuta (Muldman y Dorna; 1979), quien tiene como objetivo, escoger la respuesta más adecuada, hacer que la practique y generalizarla a su medio ambiente natural.

Baer (1975) opina que el ensayo conductual es eficaz, porque define la conducta que necesita adiestramiento, así como cuando se interprete instruyendo al paciente respecto a los componentes clave de las respuestas. Cumplido lo ante-

FALTA

PAGINA

69

(modelamiento en vivo) o sujetos filmados (modelamiento simbólico) aquellas conductas que el individuo aprenderá.

Los modelos deben emitir la conducta con todos sus elementos componentes; dicha presentación incluye la exposición de señales y situaciones que rodean a la conducta modelada, con lo cual no sólo se emite la conducta en sí, sino también ante los estímulos que la señalan.

Entre las funciones básicas que presenta el modelamiento, están: el permitir la adquisición de patrones de conducta nuevos y adecuados ante diferentes situaciones, el facilitar la emisión de la conducta social apropiada y desinhibir conductas que el sujeto no emitía por efectos de ansiedad, ayudando a la extinción de la respuesta inadecuada (Rimm y Masters; 1974).

En la mayoría de las ocasiones que se presenta el modelamiento, se requiere la actuación imitativa de la respuesta, inmediatamente después del modelamiento.

Entre las variables que se han estudiado en el procedimiento del modelamiento de habilidades sociales, está el efecto que tiene el reforzador. Kazdin (1975 y 1976) condujo sus estudios para analizar dicha variable. En el primer estudio in-

investigó el modelamiento cubierto y desarrolló una técnica que evaluaba la imaginación durante el tratamiento.

Primeramente se les explicaba a los sujetos las bases de la imaginación y se llevaba a cabo una práctica; posteriormente, se les pedía imaginasen escenas donde participarían ellos, llevándolo a la práctica.

Los grupos se dividieron en:

1 Modelado con reforzamiento;

aquí el sujeto debía imaginar a una persona semejante al modelo, realizando conductas hábiles por las que recibía reforzamiento.

2 Modelado sin reforzamiento;

únicamente se presentaba el contexto y el modelamiento de la habilidad, sin recibir reforzamiento.

3 Modelos múltiples con reforzamiento;

para cada sesión del tratamiento, el modelo imaginado tenía características diferentes y recibía reforzamiento.

4 Modelos múltiples sin reforzamiento;

se llevó a cabo igual que el grupo anterior, pero sin la entrega de reforzamiento.

5 Grupo control:

en este grupo la situación imaginada no incluía la habilidad.

El grupo que imagino los modelos con reforzamiento fue el más efectivo e inmediatamente después seguía el grupo de un solo modelo reforzado.

Se vio que en el contenido de la habilidad, la latencia de la respuesta y su duración, fue más efectivo para el grupo tres, seguido por el de modelos múltiples sin reforzamiento. Otra observación indica que se dio la generalización, ya que al cambiarse la situación se mantuvieron los resultados.

El segundo estudio realizado por Kazdin (1976) fue igual al anterior, variando el rango de edad de los sujetos (21 a 22 años), ambos estudios remarcan que el modelamiento se hace necesario para el entrenamiento de habilidades, así como la entrega del reforzador. La primera situación se corrobora al observarse el modelamiento múltiple, que aunque no tiene reforzador es eficaz y si se refuerza la conducta, puede mantenerse ésta en su medio ambiente natural. Cabe aclarar, que al manejar el nivel cognitivo del sujeto, el entrenamiento de habilidades asegura mayormente el aprendizaje. La variable fundamental parecería ser el modelo y la entrega del

reforzador.

Otra de las variables analizadas dentro del modelamiento constituye su efecto ante el reforzador y su presencia simbólica. Al respecto, Arnkoff y Stewart(1975) llevaron a cabo un estudio durante el desarrollo de la habilidad de solucionar un problema. En el grupo de modelamiento por medio del videotape presentaron la escena, donde una persona se enfrentaba a un problema y lo solucionaba. Posteriormente el sujeto respondía adecuadamente ante un problema, debiendo discriminar las partes del mismo.

El grupo con filmación y retroalimentación presentaba la solución y su respuesta se filmaba. Consecutivamente esta respuesta se transmitía en presencia del paciente, quien recibía retroalimentación. El tercer grupo fue sometido a la combinación de las dos situaciones anteriores y el último, funcionó como grupo control sin tratamiento.

El grupo con modelamiento presentó mayor información para solucionar el problema y el grupo de filmación con retroalimentación, discriminó la información más relevante para el caso.

Con esto se concluye que ambos procedimientos son benefi-

cos, pues cualitativamente y cuantitativamente proporcionan información.

Otros autores que también utilizaron el video para facilitar el modelamiento fueron Hersen, Eisler y Miller (1974), quienes trabajaron con cinco grupos (prueba-postprueba, práctica control, práctica control con instrucciones para generalización, modelamiento e instrucciones y modelamientos e instrucciones para la generalización). A todos los sujetos se les dieron las mismas instrucciones, debiendo someterse a cada situación.

A los sujetos de práctica control se les pidió que realizaran la acción, sin conocer los elementos que contenía la respuesta. Para el grupo de práctica control con instrucciones de generalización, se informó que concluida la sesión y aprendida la conducta debían ejercitarla en su medio ambiente. A los dos grupos restantes de modelamiento con instrucciones, las indicaciones fueron iguales a las impartidas al grupo de práctica control, requiriéndose, además, la imitación de la conducta. El grupo de modelamiento con generalización fue igual a los anteriores.

Los resultados demostraron la eficacia del modelamiento y las instrucciones y el efecto del entrenamiento sobre las es

cenos de generalización.

Wood (1981), considerando las diferencias individuales en: aptitudes y habilidades de razonamiento verbal, estado de ansiedad y respuestas agresivas, estudió estas variables, así como la forma de modelamiento y estímulos del entrenamiento.

Para esto, en un grupo de sujetos analizó las formas de modelamiento, subdividiéndolo en: grupo de modelamiento cubierto, de modelamiento encubierto y sin modelamiento. Para los dos primeros, se dio una descripción de la escena asertiva presentando consecuencias positivas. Cada respuesta incluía reconocimiento del descontento, identificación de la causa, respuestas alternativas y habilidad. Para el grupo sin modelos se hacía la descripción.

En un segundo grupo, analizó la variación de los estímulos en dos grupos: en uno de ellos, se incluyeron situaciones con maestros, padres e iguales y, en el otro, el mismo tipo de modelos.

No se encontró correlación entre las variables estudiadas y la forma de modelaje. Se observó más bien que las respuestas emitidas por los adolescentes de ambos sexos fueron diferentes y variaban dependiendo del razonamiento verbal al

nivel de ansiedad. Con este estudio se comprobó, al igual que en los ya mencionados, que la técnica del modelamiento es eficaz para lograr la adquisición de las habilidades sociales.

Entre los estudios que han investigado los efectos que ejercen las características que posee un modelo, está el de Kelly, Kern, Kirkley y Keane (1980), donde presentaron a sus modelos (femeninos y masculinos) por medio de filmaciones. Dichos modelos demostraban situaciones con la habilidad y sin la habilidad. Cada una de estas cintas fue observada y registrada por los sujetos que evaluaban las características del modelo bajo una escala de 26 ítems.

Los resultados indicaron variaciones en las puntuaciones con feridas a los modelos femeninos y a los masculinos. Se reveló que las personas que ejercen el papel de modelo y que posean características como ser simpático, agradable, flexible y considerado; tuvieron un porcentaje mayor, así como aquellas que al desarrollar la habilidad se mostraron con seguridad, respondieron inteligentemente y presentaron la habilidad correctamente.

Los modelos de sexo femenino cumplieron con un porcentaje mayor de respuestas aceptadas en sujetos para funcionar como

En relación a las técnicas de modelamiento y asesoramiento, Gresham y Nagle (1980), analizaron sus efectos teniendo como objetivo llevar a cabo una comparación entre el modelamiento simbólico y las instrucciones en el entrenamiento de habilidades sociales en niños. Para esto los sujetos fueron divididos en cuatro grupos: (1) asesoramiento, (2) modelamiento, (3) modelamiento y asesoramiento, y, (4) control.

Los resultados indican que tanto el asesoramiento como el modelamiento son eficaces de manera aislada, ya que tienen efectos equivalentes. No obstante, el estudio de McFall y Lillesand (1971), remarca lo contrario, pues presentado el modelamiento conjuntamente con el asesoramiento, los efectos fueron muy positivos. En dicho estudio, la variación se hizo respecto al tipo de modelamiento utilizado. La diferencia radicaba en que el modelamiento abierto * era recibido por medio de una película, donde se daban las instrucciones de la habilidad y se presentaba al modelo (modelamiento simbólico).

- * Nota:
- (1) Modelamiento abierto; es aquel que se presenta por medio de una película.
 - (2) Modelamiento cerrado; es aquel que presenta por medio de una grabación, sin que se observe al modelo.
 - (3) Ensayo abierto; es aquel que se realiza en voz alta y ejecuta la conducta de manera observable.
 - (4) Ensayo cerrado; se da por medio de la imaginación del sujeto, sin emitir respuesta observable.

modelos.

Comparando al modelamiento con otras técnicas, Goddard, (1981), estudió su eficacia, utilizando el método cognitivo y el conductual. Se piensa que a pesar de que ambas teorías sean opuestas, las dos alteran y cambian el nivel cognitivo como el conductual, ya que la primera eleva la autoestima y la segunda ayuda a que se expresen los sentimientos y se va loren los derechos.

Concluido el estudio se comprobó que los dos tipos de teorías ayudan al estudiante para tener una mejor adaptación en su medio.

II.4 TECNICA DEL JUEGO DE ROLES Y ASESORAMIENTO:

Otro procedimiento de gran relevancia es el juego de roles. En éste, paciente y terapeuta ejercitan la conducta adecuada ante diferentes situaciones problemáticas.

Un procedimiento más vinculado al entrenamiento de habilidades sociales es el asesoramiento. En esta técnica se recalca, a base de instrucciones, la relación directa que tienen ciertas ejecuciones con la definición de habilidad social.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

En oposición al estudio de Gresham y Nagle (op. cit.), ambos procedimientos lograron un alto decremento de las respuestas negativas de los sujetos, notándose este efecto de una forma más marcada en el grupo que recibió ensayo cerrado.

Se evidenció que la prueba conductual fue más eficaz para el ensayo abierto, no existiendo diferencias significativas con respecto al cerrado. Estas observaciones verifican que el modelamiento, con sus modalidades, es acertado como método terapéutico para el incremento de habilidades sociales y combinado con el asesoramiento se obtienen buenos resultados.

IZT. 1000502

Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston (1973), apoyan los datos mencionados, en el sentido de que la combinación de las dos técnicas es apropiada.

Para apoyar lo anterior, observaron los efectos que produce la práctica, el asesoramiento y el modelamiento en los componentes de una habilidad social. Se contempló que un gran porcentaje de los componentes de la respuesta, se incrementaron en el grupo combinado con modelado y asesoramiento. No existiendo grandes diferencias en los grupos de asesoramiento sólo o modelado único.

Como se ha visto, la combinación de dos técnicas puede condu



cir a obtener mejores resultados. Tal parece que los psicólogos en su intento por mejorar el entrenamiento de las habilidades, han tendido hacia la búsqueda de aquellos elementos que en su combinación hacen más eficaz el tratamiento. De aquí, que se agreguen cada vez más elementos que dan forma a los llamados paquetes de tratamiento.

Uno de estos elementos es el llamado juego de roles (cuyo funcionamiento ya se citó). Un ejemplo muy ilustrativo de sus efectos, son los estudios de Twentyman y McFall (1973), quienes condujeron una serie de cuatro experimentos, que por su importancia citaremos. En ellos se comprueba la eficacia de los diferentes procedimientos utilizados en el entrenamiento de habilidades sociales, en combinación con el juego de roles.

En el primer estudio el objetivo fue notar los diferentes efectos del entrenamiento, ensayo y asesoramiento. En el segundo se analiza la durabilidad y generalidad de los efectos del entrenamiento. El tercero lleva a cabo un estudio, en el que se ven los efectos que tiene el usar dos diferentes tipos de modelos y tres diferentes tipos de ensayos. El cuarto compara el impacto de la estimulación auditiva y audiovisual.

Para el primer estudio los sujetos fueron divididos en seis grupos, siendo:

- Grupo 1 Ensayo, modelamiento y asesoramiento.
- Grupo 2 Ensayo y modelamiento.
- Grupo 3 Ensayo y asesoramiento.
- Grupo 4 Únicamente ensayo.
- Grupo 5 Modelamiento, asesoramiento e instrucción.
- Grupo 6 Control.

La secuencia utilizada para cada grupo, consistió de: narración de una situación, escuchar habilidad recibiendo ilustración de la misma y ejecución de la respuesta correcta.

Esto reveló que la combinación de las tres técnicas es el método más efectivo (juego de roles, ensayo y asesoramiento).

Para el segundo experimento se hizo una réplica del primero, variando la medición para el seguimiento. Con este estudio se corroboró que el asesoramiento y el juego de roles tienen efectos superiores al modelamiento, el cual al combinarse minimiza los efectos.

El experimento tres fue similar, variándose simplemente la naturaleza del ensayo (cerrado-cerrado, abierto-cerrado, abierto-abierto) y los tipos de modelos (nuevos y viejos).

Esto mostró la inexistencia de diferencias entre los tipos de ensayos y los modelos.

En el cuarto experimento para cumplir con el objetivo, el estudio se realizó de manera similar a los anteriores, sólo que se utilizaron dos grupos. El primero recibió modelado por medio de un video y el segundo, mediante cintas audiograbadas. Los resultados demostraron la máxima efectividad del modelamiento audiovisual.

Partiendo de lo anterior, los mismos autores dos años después (Twentyman y McFall, 1975), reportan haber utilizado la combinación de asesoramiento, modelamiento y juego de roles, como método terapéutico para comprobar que los sujetos tímidos reportan una mayor dificultad subjetiva y que su ejecución competente es menor.

El procedimiento seguido fue idéntico al grupo combinado (arriba citado), exceptuando que el juego de roles, primero fue con un sujeto de sexo femenino y en la segunda fase los modelos eran de ambos sexos. Se manejó la transferencia por medio de tareas que le eran asignadas al sujeto en su medio ambiente natural.

El estudio reveló que los sujetos más tímidos presentan esta

dos de ansiedad y pulso elevados en situaciones de llamadas telefónicas y estructuradas de la vida diaria. Se observó como característica de los sujetos no hábiles, la tendencia a imitar interacciones sociales, notándose que los hábiles las inician y mantienen.

Existieron grandes cambios en aquellas personas que recibieron el tratamiento, puesto que incrementó y mejoró su ejecución (Kiecolt, 1979).

La utilidad dada a esta combinación de técnicas ha sido amplia. Toda una amplia gama de problemas han sido tratados por ella. Por ejemplo, Marshall, Keltner y Marshall W., (1981), vieron que la gran mayoría de las terapias se han aplicado a pacientes de hospitales psiquiátricos. Estos autores proponen la utilización del entrenamiento de habilidades a sujetos bajo control penitenciario, evaluando el papel que tienen las consecuencias sobre la reducción de ansiedad.

Los sujetos fueron personas bajo custodia sin trastornos psiquiátricos. Las técnicas empleadas fueron las siguientes: A un grupo se le dio entrenamiento con una descripción de la situación y juego de roles filmado. Esto servía para que posteriormente el sujeto observase sus efectos.

Se hace hincapié en este estudio, ya que a pesar de incluir las tres técnicas combinadas, dicha interacción varía en orden y se maneja de manera diferente, originando resultados satisfactorios.

Una vez que, por medio de la película, se observaban componentes verbales y no verbales, se enfatizaban las consecuencias recibidas. El experimentador fingía el papel de sujeto representando la habilidad con todos sus componentes, debiendo el individuo realizar la conducta reforzada.

El segundo grupo se condujo igual que el anterior, exceptuando la existencia de las consecuencias. Al tercer grupo, se le enseñó a relajarse y al cuarto, sólo le fueron tomadas las medidas de evaluación.

En general, se encontró que aquellos grupos que recibieron entrenamientos fueron más hábiles que los otros dos, advirtiéndose que el grupo con consecuencias fue más eficaz. Cabe aclarar que el entrenamiento en reducción de ansiedad no incrementó la respuesta hábil. Esto es muy importante, pues se pensaba que la reducción de ansiedad podría también servir de entrenamiento generativo (Wolpe, 1958, 1973).

Con la finalidad de mejorar el funcionamiento de habilidades

sociales, Blair y Fretz (1980), diseñaron su entrenamiento, para que aquellas personas que interactúan constantemente con otras, mejorasen la calidad de la relación.

El método utilizado fue idéntico al de McFall y Cols. (1975) y se le aplicó a estudiantes de medicina. En el entrenamiento un grupo recibió la habilidad en general y el otro, la realizó por componentes a nivel pareja y grupal. El estudio evidenció, la eficacia del grupo que usó los componentes.

Existen autores interesados en analizar los efectos de un entrenamiento a nivel grupal e individual. De la misma forma que el estudio anterior, Linehan, Walker y Bronheim (1979), reportaron que en sujetos de sexo femenino el entrenamiento de habilidades a nivel grupal beneficia a los que se someten a él, en múltiples efectos, incluyendo la ansiedad. Concluyeron que el entrenamiento grupal es mucho más efectivo que el programado individualmente.

Utilizando grupos de sujetos, Stake y Pearlman (1980) aplicaron el tratamiento de habilidades como solución para aumentar la baja autoestima.

Los autores utilizaron personas de sexo femenino para someterlas al tratamiento de asesoramiento, modelamiento y juego de

roles, discutiendo las metas que querían lograr así como los componentes de la habilidad y su importancia. También se tomaron en cuenta sus creencias irracionales y los problemas interpersonales con los que se habían topado.

El análisis de los datos demostró que la habilidad tuvo un notable incremento, así como la autoestima. No se advirtió ninguna relación de ésta con las diferencias individuales.

Casi todos los estudios citados, analizando diferentes variables o tratando de solucionar distintos tipos de problemas; en general, han utilizado el asesoramiento, el modelamiento y el juego de roles. Obteniendo importantes logros al emplear esta combinación como método terapéutico dentro del entrenamiento de habilidades sociales.

Un cuarto elemento detectado ha sido el reforzamiento. Este resulta más eficaz en la medida que se maneja como retroalimentación. La retroalimentación le permite a la persona detectar los componentes que están siendo correctamente ejecutados y aquellos en los que existe error. (Este punto será tratado de una manera más amplia, en el momento que se hable del Aprendizaje Estructurado, Apartado II.5).

Estudiando esta nueva variable (retroalimentación), Speas

(1979), diseño de un programa con la finalidad de probar la efectividad de cuatro técnicas instruccionales en el entrenamiento de las habilidades sociales.

A los sujetos divididos en grupo los sometió a:

- 1 Exposición del modelo y juego de roles con retroalimentación filmada
- 2 Modelo y juego de roles
- 3 Juego de roles
- 4 Modelo
- 5 Control

Las observaciones registradas indicaron que el grupo con mejor ejecución fue el que tuvo la combinación: modelo, juego de roles y retroalimentación, no existiendo gran diferencia con el grupo 2. Tanto el grupo de modelamiento único, como el de juego de roles solo, también demostraron incrementos aunque de menos importancia.

Los hallazgos anteriores se corroboran con el estudio de Wolff y Desiderato (1980), quienes investigaron los efectos del entrenamiento de habilidades sociales, el autoconcepto y la ansiedad social de compañeros de cuarto. Al grupo con tratamiento se le presentó la combinación de las técni-

cas del estudio anterior. Al segundo grupo se le orientó hacia prácticas de expresividad social, sin incluir elementos del grupo 1. Los efectos fueron similares al estudio de Speas (op. cit.), ya que el grupo con entrenamiento tuvo notable incremento en el porcentaje de respuesta de habilidad y autoestima reduciéndose sus niveles de ansiedad.

Los compañeros de cuarto de los sujetos que recibieron entrenamiento, a pesar de no haber tomado éstos ningún entrenamiento, también incrementaron sus habilidades y decrementaron su ansiedad.

Con lo anterior, se abre una nueva pauta en la Psicología, ya que pensamos que se puede construir un mecanismo de transmisión de ciertas habilidades de una persona a otra. Piense se en las enormes ventajas que este fenómeno traería consigo en el tratamiento y la prevención de un sinnúmero de problemas psicológicos.

De esta forma si se entrena a una persona para funcionar como promotor, al tener interacción con otras personas, éstas adquirirán las habilidades sin la necesidad de recibir entrenamiento directo.

Retomando la función que adquiere la combinación de: asesora

miento, modelamiento, juego de roles y retroalimentación; otros autores (Eisler, Blanchard, Fitts y Williams; 1978) han tomado dicha combinación como método terapéutico, utilizando pacientes tanto con experiencia psiquiátrica como sin ella, revelándose que el método es eficaz para los dos tipos de sujetos.

Este también ha sido aplicado a personas incapacitadas físicamente (Dunn, Horn y Herman; 1981), ya que muchos de los sujetos además del daño físico que presentan, también evidencian una alteración de sus relaciones interpersonales. Entre los estudios que han considerado a este tipo de sujetos y que han probado la eficacia del método mencionado, está el conducido por Dunn y Cols. (1981), en donde entrenando las habilidades más útiles para estos casos, se manejaron grupos con las cuatro técnicas. Los resultados sustentan los hallazgos ya citados: la combinación de técnicas aumenta la eficacia del entrenamiento, aunque no por ello las técnicas aisladas dejan de ser adecuadas.

Cabe resaltar que la retroalimentación funciona de manera efectiva cuando es utilizada antes del modelamiento. Un ejemplo es el estudio de Rimm, Snyder, Depue, Haanstand y Armstrong (1976), donde se demostró que el ensayo por sí puede ayudar a la conducta asertiva. Esto hace que se supon

ga que aquella persona que tiene la probabilidad de emitir en su vida diaria un mayor número de este tipo de respuestas tenderá a ser más hábil. Debe considerarse también, aspectos tales como si el medio ambiente es o no favorable y si existe o no el reforzador social, ya que sin su presencia, sería muy difícil el que la conducta sufriera un incremento o mantenimiento.

La efectividad de la combinación tan mencionada aquí, ha sido comparada con métodos tradicionales. Por ejemplo, Hammen, Jacobs, Mayol y Cochran (1980), suponiendo que la baja tasa de habilidades se debe a la existencia de disfunciones a nivel cognitivo, utilizaron sus sujetos para conducir un tratamiento conductual - cognitivo.

El análisis de los datos, indicó que el tratamiento conductual sobrepasó al cognitivo, por lo que este nivel (cognitivo) debe ser considerado como elemento secundario del déficit.

II.5 APRENDIZAJE ESTRUCTURADO

Los hallazgos citados en las páginas anteriores, permiten la comprensión de uno de los factores más investigados dentro del análisis de las habilidades sociales; la tecnología instruccional para la adquisición de este tipo de respuestas.

La evolución que este tema ha tenido con el paso de los años, se ha hecho evidente. Si hacemos un poco de memoria, al principio del presente capítulo, se observó que los métodos son comparados de manera aislada, aumentando el número de sus componentes en la medida en que se fueron detectando las combinaciones más eficaces hasta llegar a los últimos párrafos donde la combinación entre asesoramiento, modelamiento, juego de roles, retroalimentación, forman el método más convincente para lograr la respuesta hábil.

Esta tercera y última parte, presenta un nuevo método que incluye parte de los elementos ya citados, así como diferentes argumentos que explican su eficacia. La etiquetación de "nuevo", es muy riesgosa, ya que gran parte de investigadores lo han utilizado en numerosas ocasiones. Sin embargo, lo novedoso reside en el tipo de combinación que se presenta.

En el presente capítulo, al tratar este método, se dan a cono

cer las bases teóricas que lo sustentan, intentando llegar con esto a la comprensión completa del procedimiento en estudio.

La importancia de lo anterior, radica en que su análisis servirá en gran medida como preámbulo metodológico del trabajo de investigación que aquí presentamos.

El método al que me refiero es el Aprendizaje Estructurado desarrollado por Goldstein, 1973; Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980): en él se presenta una combinación del modelamiento, juego de roles, retroalimentación y/o reforzamiento social y entrenamiento para la transferencia.

El que los autores presenten esta combinación, no está dada al azar, ya que en su conjunto se llega a la triple contingencia (Roth y Böhrer; 1980).

Para entender lo anterior, cabe citar que el modelamiento es una técnica rápida, efectiva y confiable, quien entre sus funciones más importantes presenta: A) "adquisición y facilitación de nuevos patrones de conducta, mediante la observación de un modelo"; B) existe la probabilidad de que la observación de la conducta de un modelo en situaciones

diversas proporcione facilitación social de conductas apropiadas, por la inducción del cliente a efectuar dichas conductas, de las que era capaz previamente, en tiempos más adecuados, de manera más apropiada o hacia gente más idónea, C) es posible que el modelamiento conduzca a la deshinhibición de conductas que el cliente ha evitado a causa del miedo o la ansiedad, D) y, mientras desinhibe comportamientos, el modelamiento puede promover el sustituto o la extinción directa del miedo relacionado con la persona, animal u objeto hacia el que la conducta estaba dirigida" (Rimm y Masters; 1974, Pp. 146-147 y, Goldstein y Cols., 1980).

Entre las variables que logran incrementar los efectos del modelamiento en un paciente, están las características del modelo: sexo, edad, clase, raza, (Goldstein y Cols., 1980), buena ejecución en habilidades sociales, correcto manejo de grupo, ser entusiasta, simpático y amistoso (Spence, 1980, P. 48; y, Goldstein y Cols., 1980).

La conducta emitida se debe presentar de manera detallada y clara, en orden de dificultad creciente, evitando los detalles no relevantes y repitiendo en ocasiones la habilidad a aprenderse (Goldstein y Cols., 1980).

Spence (1980), de acuerdo con esto recalca que las situacio

nes modeladas deben ser reales y similares a las situaciones con las que se enfrentan los entrenados, ya que con esto se incrementa la atención y por lo tanto, el aprendizaje.

El modelamiento para ser eficaz debe contener diferentes fases. En la fase de atención el paciente debe tomar en cuenta los factores que están influyendo, pasando a la retención, en donde recordará el orden de las conductas para llevar a cabo la reproducción, paso en que el sujeto ejecuta la acción (Goldstein y Cols., 1980).

En la terapia del Aprendizaje Estructurado, aunque el modelamiento es un elemento necesario, éste se considera insuficiente para obtener la triple contingencia; debiéndose presentar otros elementos como sería, ensayar la respuesta en situaciones donde el terapeuta finge un rol y el paciente otro, (Roth y Böhr; 1980). De esta forma, representando situaciones problemáticas, deberá lograrse la adquisición de las conductas más adecuadas.

Al combinar modelamiento con el juego de roles, se incrementa la probabilidad de cambio de conducta. Para aumentar la eficacia de dicha combinación, el sujeto en el juego de roles deberá elegir el rol a ejecutar, conducir la conducta, analizar las dificultades que se presentan, improvisar dife-

rentes roles y recibir reforzamiento contingente por su ejecución.

Cabe aclarar que, si bien el juego de roles es de gran importancia y necesario para el Aprendizaje Estructurado, resulta igualmente insuficiente en la medida que requiere para su mayor eficacia, no sólo combinarse con el modelamiento, sino también con el reforzamiento social (retroalimentación) (Roth y Böhr, op. cit.).

La importancia de la retroalimentación se debe a los efectos que produce, por ser un elemento básico tanto en la adquisición e incremento, como en el mantenimiento de la conducta.

El reforzamiento puede ser social, material o autorreforzamiento. El más utilizado dentro de las habilidades sociales es el social, ya que es muy eficaz y nada costoso.

En el momento que se implementa un programa de Aprendizaje Estructurado, debe tomarse en cuenta el tipo de reforzamiento, su entrega contingente a la respuesta, la cantidad y culidad, así como la oportunidad para recibirlo.

Otro elemento básico para el éxito total del Aprendizaje Estructurado es: el entrenamiento para la transferencia.

El entrenamiento de la transferencia combina los elementos, para que la conducta sea emitida en la vida real del sujeto. Primeramente se recalcan los principios globales para generalizar la conducta a su vida diaria. Proporcionando estos conocimientos se explica la variabilidad de la respuesta, haciendo notar los lugares y las circunstancias donde resulta más adecuada su emisión, haciendo hincapié de que la retroalimentación debe formar parte del desempeño cotidiano.

La manera como los elementos anteriores logran la triple contingencia se da en el momento que "el modeling constituye, en el Aprendizaje Estructurado, el estímulo discriminativo que establece las condiciones para la emisión de la respuesta; ésta, es emitida de manera que se manifiesta a través de la práctica del comportamiento, para que al ser instigada por el entrenamiento en transferencia, sea naturalmente reforzada por intermedio del feedback social." (Roth y Böhrh; 1980, Pp. 12-13).

Manipulando los elementos anteriormente citados, Goldstein y Cols. (1980), en el Aprendizaje Estructurado, toma como una de las variables elementales, las características del experimentador o entrenador. Este debe tener la habilidad de mantener en el entrenado su atención, a la vez que comunique el mensaje deseado, el cual deberá ser comprendido y aceptado.

Con lo citado es notable el importante papel que juega el entrenador, ya que tiene que conducir de manera experta la sesión instigado al juego de roles, entendiendo los sentimientos del cliente y sus necesidades, comunicándole sus errores sin herirlo y siendo congruente.

Para implementar el Aprendizaje Estructurado, amén de aplicar los principios del aprendizaje, deberán definirse las habilidades a enseñar.

También se habrán de considerar todos sus elementos, dando el modelamiento adecuado, instigando a la ejecución gradual de la conducta y, entregando el reforzamiento contingente. A su vez, se pedirá una tarea para realizarse en casa, discutiéndola posteriormente la siguiente sesión.

Es preferible que los sujetos con los que se trabaje se encuentren en el mismo nivel de déficit, pudiéndose o no concentrar cada sesión en una habilidad (dependiendo del caso).

Al iniciar un "taller" se debe tener un lugar ya especificado para trabajar, eligiéndose de preferencia el medio ambiente natural o, en su defecto, creando un ambiente que contenga las características claves.

La acomodación de los sujetos es de fundamental importancia, ya que de ella depende que observen todos el modelamiento correctamente y que puedan retroalimentar a sus compañeros.

La colocación de los espectadores y de aquellos que van a emitir una determinada respuesta, Goldstein y Cols. (1976 y 1980), la situa como se muestra en la figura A.

Una manera de amenizar las sesiones sin hacerlas rutinarias, se puede lograr cuando se programan juegos que involucren la habilidad de enseñarse. Estos pueden ser: competencias de logro en ejecución, juego de roles o ruleta con juego de roles. Esto resulta estimulante para el participante y se puede practicar sin deteriorar el proceso de enseñanza.

La aplicación que al Aprendizaje Estructurado se le ha dado es variada, ya que abarca desde el tratamiento de infantes (Jennings y Davis; 1977), hasta su implementación con ancianos (López; 1980); pasando por toda una gama de problemas interpersonales y sociales.

Roth y Böhrst (1980), llevaron a la práctica el Aprendizaje Estructurado, presentando en su trabajo todo un marco social, ya que dentro de sus objetivos se investigó "la posibilidad de aplicación del Aprendizaje Estructurado a poblaciones mar

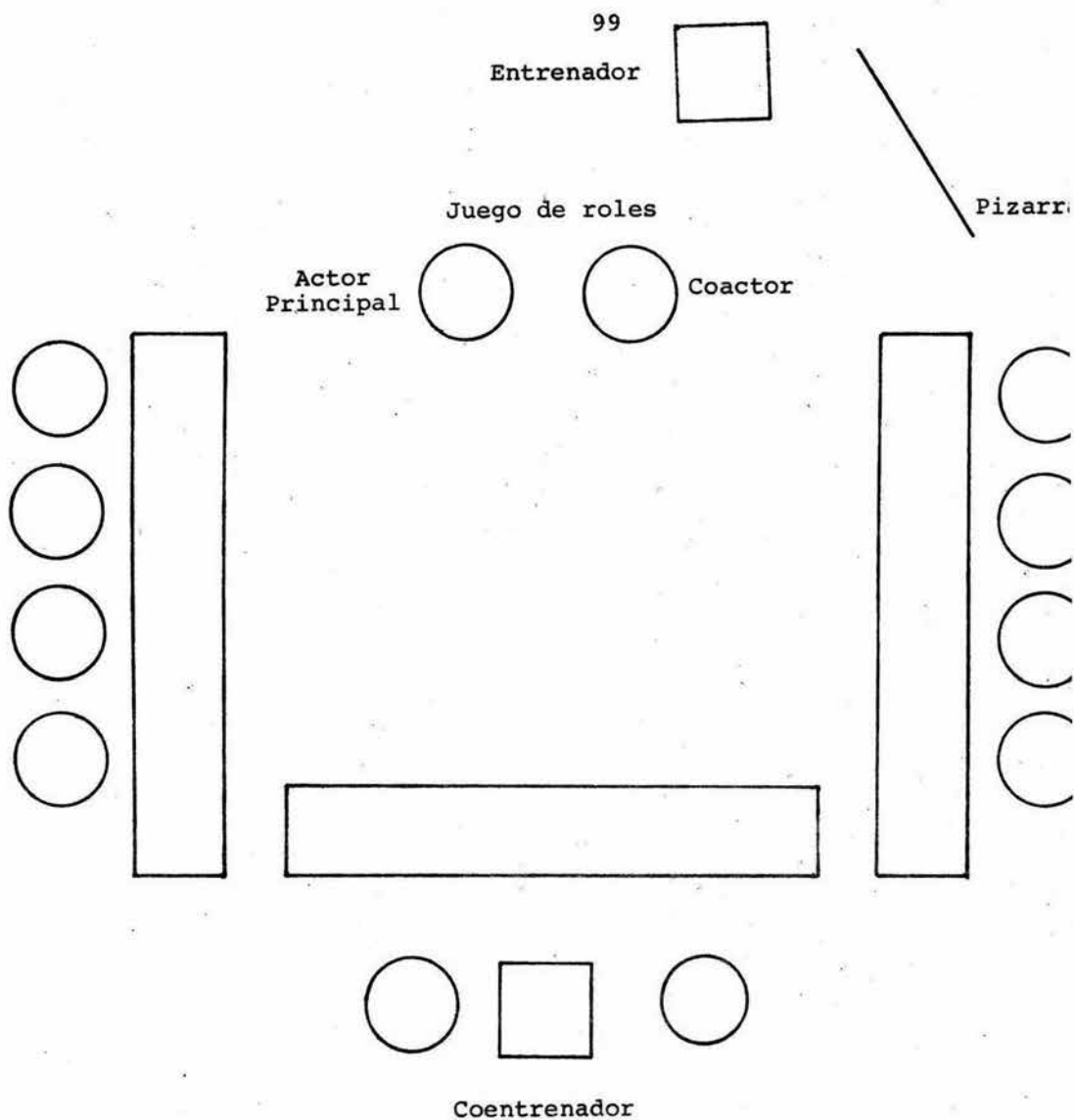


FIGURA A Disposición del medio ambiente, para el funcionamiento del Aprendizaje Estructurado.

(Tomado de Goldstein y Cols., 1980)

ginadas con diferentes grados de déficits en habilidades sociales y estructurar con dicho sistema, una alternativa de intervención social que se adecue a las características de dichos grupos humanos." (Pp. 18).

El análisis conducido reveló que el Aprendizaje Estructurado, puede funcionar como: "sistema de intervención social capaz de dotar a los grandes sectores marginados de instrumentos conductuales de cambio y liberación; un procedimiento que por su carácter emancipador constituye una verdadera alternativa a los programas de planificación social más conocidos." (Pp. 35).

Al analizar el efecto del modelado dentro del Aprendizaje Estructurado se evidenció la efectividad del simbólico sobre el modelado en vivo.

Wood (1980), partiendo de los principios que propone Goldstein y Cols., investigó el entrenamiento de habilidades y los efectos del entrenador, en adolescentes que emitían respuestas agresivas contra sus profesores.

Como un dato de gran importancia se notó que el grupo que tuvo como modelo y entrenador a sus profesores, presentó una tasa de respuestas correctas más elevadas y, al medir

la transferencia, ésta funcionó de manera adecuada.

Un punto criticable a este estudio fue el medir el seguimiento, sólo dentro del ambiente escolar (ante profesores), siendo de gran importancia el haber detectado si la conducta se presentaba en distintos contextos sociales.

En el mismo año, con ancianos, López (1980) condujo también el Aprendizaje Estructurado, analizando con él la adquisición y transferencia de varias habilidades.

Se reportó un grupo con sobreaprendizaje que ejecutó el juego de roles por tres ocasiones, existiendo un grupo de medio aprendizaje con dos ocasiones y finalmente el de bajo aprendizaje, con una oportunidad de juego de roles.

Con lo anterior se notó que el grupo de tratamiento sobrepasó completamente al control. Comprobándose que este tipo de entrenamiento funciona con ancianos. En la variación de sobreaprendizaje, se observó que el grupo medio presentó una mejor y mayor ejecución en transferencia y el grupo con mayor sobreaprendizaje, decrementó la adquisición de la habilidad, así como su transferencia.

El procedimiento de Aprendizaje Estructurado se aplicó tam-

bién en niños con problemas en el desarrollo. Un ejemplo de esto es el estudio de Jennings y Davis (1977), en donde el análisis del método como medio de atracción para entrevistas fue investigado.

El procedimiento seguido fue similar a los empleados en los estudios de Aprendizaje Estructurado, variándose las cintas presentadas en la fase de modelamiento. En la primera, el sujeto iniciaba una conversación; en la segunda, se hizo la demostración de una conversación responsable, donde se indicaba la elaboración de la plática. Y, en la tercera cinta, se incluyó la iniciación, elaboración, responsabilidad y expresión afectiva, con palabras que enfatizaban expresiones de afecto. Cada cinta se presentó a un grupo diferente.

Como resultado grandes incrementos se dieron en todos los grupos, siendo mayores en la habilidad para iniciar una conversación y conversación responsable.

Es común observar que las personas incapacitadas se enfrenten constantemente a problemas fruto de su deficiencia. De aquí que las relaciones interpersonales sean básicas, para el sujeto que debe defenderse de quienes lo rodean sin violar los derechos de éstos. Por otro lado, la adquisición de repertorios pro sociales, pueden incidir positivamente

en la autoaceptación de su incapacidad física.

Al respecto, Mishel (1978) y; Morgan y Leung (1980) han conducido sus estudios, demostrando la eficacia de este tipo de entrenamiento con sujetos minusválidos.

El primer autor reporta que quienes se someten a este tratamiento, son capaces de presentar habilidades sociales incluyendo una buena fluidez en el habla con incremento de las conductas motoras pertinentes. Un punto muy importante es que al estudiar la transferencia, los sujetos emiten la respuesta adquirida en su medio ambiente natural. Otro hallazgo revela que los sujetos que reciben el entrenamiento, aumentan su autoestima y sus relaciones interpersonales, logrando aceptar dignamente su problema (Morgan y Leung; 1980).

En relación a la agresión, Wood (1980), ha demostrado que el paquete de Aprendizaje Estructurado, es muy eficaz al emplearse en sujetos adolescentes.

Otro aspecto también analizado es la eficacia del Aprendizaje Estructurado en relación a otras técnicas. Al respecto Curran (1975), investigó lo anterior así como la desensibilización sistemática, llevándola a cabo bajo las especificaciones de Wolpe (1958).

Los resultados reflejan que ambas técnicas ayudan a decrementar respuestas de ira, así como de ansiedad, no existiendo grandes diferencias para ambos grupos.

CAPITULO III

M E T O D O

III.1 ANTECEDENTES

Debido a que la eficacia del Aprendizaje Estructurado está por demás comprobada, (Goldstein, 1973; Goldstein, Sprafkin y Gershaw; 1976, y Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein; 1980 y, Curran, 1975), en este estudio creemos conveniente más bien analizar algunas otras variables relacionadas, cuya influencia resulta probable en la generación de las habilidades sociales.

Es sabido el efecto que genera este paquete en infantes (Jennings y Davis; 1977), adolescentes (Roth y Bohrt; 1980), ancianos (López; 1980) y sujetos minusválidos (Mishel, 1978, y; Morgan y Leung, 1980).

También se conocen los resultados producidos por el entrenador (Wood, 1980), la transferencia de las habilidades (López, 1980), las consecuencias del tipo de modelaje (Roth y Bohrt), y el efecto del orden de la presentación de las habilidades (Roth y Cols., 1982).

Un campo en el que se ha incidido relativamente poco, es la influencia del factor contextual sobre el ejercicio de las habilidades. Por esto, creemos, que la eficacia de las habilidades sociales podría depender de las circunstancias en que son emitidas.

Salter (1949, en: Fensterheim y Baer, 1975) y Smith (1975) fundamentan que el problema de la asertividad, repercute en todas las relaciones interpersonales, tomando así un rango contextual generalizado.

En oposición, Wolpe (1973) y, Rimm y Masters (1974) afirman que la falta de asertividad es un resultado del condicionamiento de hábitos de respuesta de ansiedad inadaptables, que se presentan como respuestas ante la gente con la que un individuo (no hábil) interactúa.

Wolpe recalca, que la asertividad no es un rasgo generalizado, soportando esta idea Rimm y Masters (1974) y Fensterheim y Baer (1975), quienes mencionan que la deficiencia puede presentarse en ciertos contextos, sin por esto estar afectados.

En apoyo a dichos argumentos, Eisler, Hersen, Miller y Blanchard (1975), concluyeron que la conducta interpersonal en

situaciones asertivas, varía como una función del contexto social. Estos resultados se relacionan con los de Twentyman y Cols. (1982) y Epstein (1980), en donde las variables situacionales son determinantes importantes de la respuesta social.

De aquí, que nosotros plantearemos los siguientes problemas:

Problema 1:

¿Cuál es la influencia del contexto sobre las habilidades sociales?

Objetivo: Investigar la influencia que ejerce el contexto sobre el ejercicio de las habilidades sociales.

Variables Independientes:

Contexto; marco físico y social en que se da lugar la interacción.

En nuestro caso, el contexto es idealizado a través de analogías, mediante la utilización del juego de roles.

El test de juego de roles nos permitió observar la ejecución de la respuesta en una situación analógica.

A pesar de que su eficacia no está comprobada, (Rich y Shroeder, 1976; Spence, 1980; Eisler, 1976), existe la alternati-

va, respaldándose así su implementación, donde las instrucciones contenían el actuar en situaciones "como si", estableciendo la consigna a seguir.

Para propósitos del estudio se eligieron tres contextos: amistoso, familiar y escolar.

Contexto familiar; Lugar en que el sujeto emite interacciones sociales con sus familiares directos, los cuales viven en la misma casa (padres, hermanos, abuelos).

VARIABLES

Contexto amistoso; toda relación interpersonal emitida con amigos.

Contexto escolar; toda relación interpersonal emitida entre maestros, directores, coordinadores o secretarías de la escuela.

Variables Dependientes:

HABILIDAD DE ENCARAR EL ENOJO INJUSTIFICADO:

Componentes verbales:

- Autorrevelación asertiva; el sujeto hará afirmaciones utilizando los pronombres "yo, a mi, me", los cuales describirán estados (deseos, pensamientos, aspiraciones y experiencias).

cias).

- Aceptar la queja en principio; la persona utilizará técnicas de contracontrol (banco de niebla e interrogación negativa, Smith, 1977).

Componentes no verbales:

Contacto visual; el sujeto deberá mirar a la cara de la persona que habla, por lo menos el 50% del tiempo que dure la interacción.

- Tono de voz; audible a dos metros de distancia.

NEGOCIAR:

Componentes verbales:

- Identificar el conflicto en voz alta; la persona mencionará los puntos de vista que están en conflicto.
- Plantear la necesidad de un acuerdo; la persona debe identificar los puntos del conflicto para presentar un compromiso viable. Un compromiso en el cual, el comportamiento de uno queda supeditado al comportamiento del otro. El interlocutor insiste que haga lo mismo obteniendo un acuerdo que satisfaga a otros.

- Establecer una proposición, ya que la otra parte establezca la suya; la persona ejercerá presión para que la otra persona dé su punto de vista.

- Obtener una conclusión o un acuerdo; la persona elaborará un resumen en voz alta.

✓
Componentes no verbales:

- Contacto visual; igual al mencionado en la habilidad anterior.

✓ - Tono de voz; igual al mencionado en la habilidad anterior.

HACER RESPETAR SUS DERECHOS:

Componentes verbales:

- Mencionar argumentos ante los cuales se podrían violar los derechos; las persona enumera cuáles son los elementos o intenciones mediante las cuales se pretenden violar sus derechos en voz alta.

- Rechazo de la situación en voz alta asertivamente; la persona plantea el rechazo de manera asertiva y franca. Esto es directamente, sin pretextos, con utilización de la primera persona.

- Resistencia a la persuasión; la persona hará uso de las técnicas de contracontrol (disco rayado, banco de niebla, interrogación negativa).

Componentes no verbales:

Tono de voz; igual a la habilidad citada anteriormente.

Contacto visual; idéntico al de la habilidad citada anteriormente.

RESPONDER A LA PERSUASION:

Componentes verbales:

- Escuchar; la persona hará uso de la habilidad de escuchar (ver anexo 1).
- Autorrevelación asertiva; la persona indicará lo que piensa, evitando las excusas.
- Uso de técnicas de contracontrol (si la persona insiste); la persona usará disco rayado, banco de niebla, pregunta negativa y compromiso viable.

Componentes no verbales:

- Tono de voz; definido de la misma manera que la habilidad anterior.

- Contacto visual; definido de la misma forma que en la habilidad anterior.

Problema 2:

¿Es el Aprendizaje Estructurado igualmente efectivo para mejorar el nivel de destrezas sociales independientemente de sus diferencias contextuales.

Este problema será respondido sólo en el caso de que se obtengan variaciones atribuidas al contexto.

Objetivo: Evaluar la efectividad del Aprendizaje Estructurado al entrenar las habilidades sociales ya definidas.

Variables Independientes:

Programa de entrenamiento; el Aprendizaje Estructurado se concibe como un paquete tecnológico, compuesto por la combinación del modelamiento, juego de roles, retroalimentación y/o reforzamiento social y transferencia. Su eficacia se refleja en la adquisición de las habilidades sociales (Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976, Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein; 1980).

Variables Dependientes:

Habilidades y sus componentes verbales y no verbales.

Problema 3:

¿Cuál es la relación existente entre la ejecución de las habilidades sociales y la disposición de los sujetos entrenados (voluntarios - no voluntarios).

Objetivo; Investigar el efecto de la disposición de los sujetos (voluntarios - no voluntarios para el entrenamiento), sobre el grado de adquisición de habilidades sociales definidas de antemano.

Variables Independientes:

Disposición de los sujetos voluntarios y no voluntarios.

Variables Dependientes:

Grado de adquisición (puntajes de los sujetos en las distintas habilidades).

III.2 SUJETOS

Los sujetos de este estudio fueron 19 estudiantes de ambos sexos, 12 de sexo femenino y 7 de sexo masculino; con un rango de edad entre los 18 y los 23 años y una media de 21.5 años.

Algunas de sus características fueron: estudiantes de psicología, no tuvieron experiencia ni conocimiento sobre el entrenamiento de las habilidades sociales, no tenían solvencia económica propia y poseían un ingreso mensual familiar no menor a los \$60,000.00 ni mayor a los \$150,000.00.

Todos los sujetos estudian en la misma Escuela Superior (del Estado de México), la mitad de ellos en el mismo grupo y la otra mitad en grupos diferentes.

A dos grupos de personas que asistían a tomar sus clases, se informó de la próxima apertura de un taller de entrenamiento en habilidades sociales. La elección de estos grupos se la hizo al azar de entre aquellos que estudian la carrera de psicología.

A uno de los grupos se les dio a conocer que debían, forzosamente, participar en el entrenamiento como parte de una de

las asignaturas en las que estaban inscritos.

El otro grupo de sujetos fue enterado del taller, indicándosele que si lo deseaba, podría inscribirse en éste.

La información proporcionada para ambos grupos, básicamente, constó de los mismos puntos: (a) objetivos del curso, (b) utilidad dentro de su carrera, así como a nivel personal, (c) fecha de inicio, duración, lugar, horario y reglas a seguir.

III.3 AMBIENTE

El estudio se condujo en las mismas instalaciones del plantel.

De un laboratorio con varias divisiones se utilizaron dos ambientes diferentes.

En el primero de ellos, se llevó a cabo la evaluación y consistía en una cámara de Gesell, con medidas de 2.00 m x 3.00 m, espejo bidireccional, alfombrada, con dos sillas, una mesa y luz adecuada; estando acondicionada a prueba de ruidos.

Para el entrenamiento se usó el segundo ambiente. Dicho salón estaba conformado por cinco mesas, doce sillas, dos pizarrones, alfombra y luz adecuada; con una dimensión de 6.00 m x 9.00 m.

La figura B muestra el lugar donde se trabajó, así como el acomodo de los sujetos.

III.4 ENTRENADORES

Fueron dos los entrenadores que participaron en la presente investigación, ambos de sexo femenino y con edades de 18 y 23 años respectivamente.

Uno de ellos había participado en la conformación del material y procedimiento experimental, así como en la aplicación de la técnica en ocasiones anteriores.

El segundo entrenador era alumno del tercer semestre de la carrera de psicología y carecía de experiencia en el entrenamiento de las habilidades sociales. Por lo tanto, se implementó una capacitación con una duración de diez horas; en donde se discutieron los términos de las habilidades sociales, su metodología de estudio, características, impor-

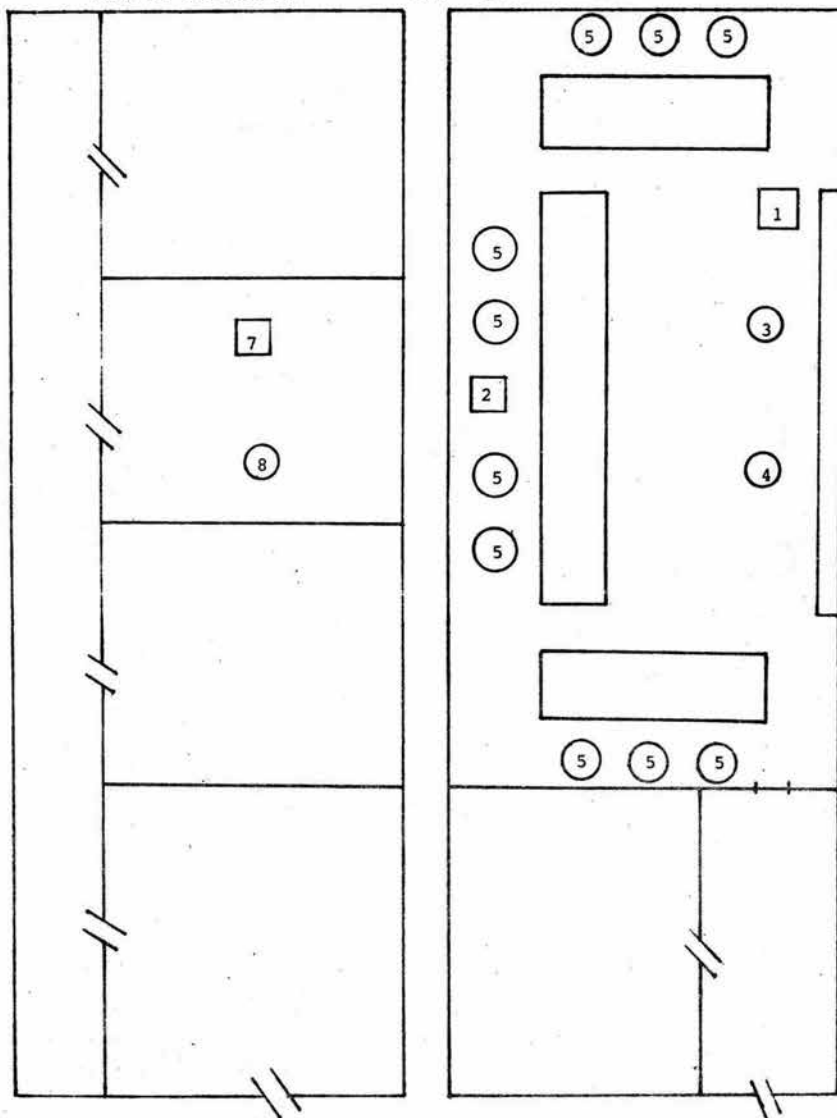


FIGURA B Ilustración representativa del medio ambiente empleado para las fases de evaluación y entrenamiento.

- 1 Entrenador
- 2 Coentrenador
- 3 Actor Principal
- 4 Coactor

- 5 Entrenados
- 6 Pizarra
- 7 Experimentador en juego de roles
- 8 Ss evaluado en juego de roles

tancia, técnicas para su entrenamiento (Aprendizaje Estructurado), y; la importancia que tiene un buen manejo de habilidades en su vida cotidiana.

Por la escasa experiencia del segundo entrenador, éste se desempeñó como modelo, asistiendo en el procedimiento al investigador con experiencia.

III.5 MATERIAL

Se emplearon cronómetros, grabadora, cintas de audio, papel milimétrico, lápiz, gises, pizarrón y hojas en blanco.

Dentro del entrenamiento se utilizó un cuadro de habilidades sociales, desarrollado con anterioridad a lo largo de 4 meses aproximadamente. Dicho cuadro surgió de un análisis minucioso de las definiciones y componentes especificados por Goldstein y Cols. (1976), así como Roth y Cols. (1982).

Para la pre y post-evaluación se diseñaron hojas de registro. Cada hoja contenía el nombre de la habilidad, los componentes verbales y no verbales, los elementos de cada una de estas categorías con su nombre y clave, así como la especifici-

cación del valor que se les daría para los fines de evaluación.

En la parte inferior, se incluyen las consignas a evaluar. Las hojas contienen espacios para llenar con una marca correcta (✓), o incorrecta (X), así como para aclarar el contexto evaluado (ver Anexo 3).

Para la obtención del coeficiente de confiabilidad se grabó la prueba de juego de roles y, posteriormente, fue analizada por dos jueces independientes.

III.6 PROCEDIMIENTO

Antes de iniciar las diferentes fases contempladas en el presente estudio, los sujetos fueron asignados a tres grupos. Dos de ellos al azar (sujetos no voluntarios y grupo de control) y el restante se inscribió de manera voluntaria.

El grupo A estuvo compuesto por 10 sujetos no voluntarios y recibieron el entrenamiento como parte de su materia.

El segundo grupo (B) estuvo compuesto por 6 sujetos enrola-

dos en el programa de entrenamiento por iniciativa propia.

Un tercer grupo de sujetos, conformado por tres estudiantes, sirvió de control (C), por lo que no estuvo expuesto a las condiciones de entrenamiento.

Para poder iniciar el estudio, los grupos fueron citados en el mismo lugar los días martes y jueves, en diferente horario. El trabajo siempre fue conducido en el horario de la mañana.

Este estudio fue dividido en las siguientes fases:

a) Rapport:

Esta fase se realizó con el grupo B, compuesto por sujetos voluntarios, ya que las personas del grupo A y C, ya habían tenido trato con ambos experimentadores.

La duración de esta fase fue de dos horas; y su objetivo fue que los miembros del grupo se conocieran y establecieran relaciones interpersonales cordiales.

En esta fase se instigó la presentación de cada persona, debían decir su nombre, edad y gustos. Posteriormente colocados en círculos, se realizaron juegos con el fin de fo

mentar la interacción (adivinanzas de palabras y películas por medio de dibujos y mímica).

Con el objeto de que los nombres de cada miembro fuesen recordados por todos, se colocó una tarjeta a manera de gafe, conteniendo el nombre de la persona que lo portaba. Los experimentadores realizaban la misma acción con objeto de no distinguirse del grupo y funcionar mejor de esta manera como un miembro más.

La forma como se refirió una persona hacia las otras, siempre fue de "tú", sin importar la edad, logrando con esto idénticas condiciones y trato entre las personas participantes.

De esta fase en adelante, tanto el grupo de sujetos voluntarios como el de no voluntarios, estuvieron sometidos a un tratamiento idéntico.

b) Pre-evaluación:

Primeramente, se especificaron 14 habilidades y se definieron sus componentes verbales y no verbales, así como su secuencia.

Para fines de evaluación, cada componente recibió un valor específico de acuerdo con su importancia relativa (Roth y Cols., 1982).

De las 14 habilidades disponibles para entrenamiento, se eligieron para este estudio, 4 de ellas: (a) encarar el enojo injustificado, (b) negociar, (c) hacer respetar los derechos, (d) resistir a la persuasión.

Se le dio el nombre de "consigna" a la situación que determina analógicamente la emisión de una habilidad específica.

Dicha situación, suponía la presentación, al sujeto en evaluación, de un problema interpersonal susceptible de ser resuelto a través de la ejecución correcta de la habilidad pertinente.

Las consignas, entonces, definían las contingencias ideales ante las que el sujeto debía comportarse de manera real.

En una, el modelo presentaba la habilidad con todos sus componentes y, la número dos, en donde no se da la habilidad. 4

Las hojas de consigna especifican la acción del actor y la del coactor, en donde cuando se emite la destreza social,

se marcan los elementos que se están presentando.

Las consignas empleadas incluyen un lenguaje comprensible, tanto en el círculo de los adolescentes como de los adultos. Esto se comprobó en el estudio piloto (realizado por el equipo de investigación ENEPI-UNAM), donde se presentaron estas consignas, observándose que los sujetos de 12 a 21 años comprendían el mensaje (las consignas utilizadas se presentan en el anexo número 2).

Diseñados los guiones mencionados, éstos se ensayaron remarcando los componentes verbales y no verbales de la habilidad enseñada.

Para los tres grupos se utilizaron las mismas consignas, igualando el uso de material en los dos entrenamientos, garantizándose la no contaminación de los datos, ya que este tipo de variables podría influir en el aprendizaje efectivo o defectuoso.

Esta fase de pre-evaluación tuvo como objetivo el detectar los componentes de tipo verbal y no verbal que presentan los sujetos como repertorio de entrada. Dicha fase fue conducida antes de dar inicio a la fase de entrenamiento.

La evaluación de todo el grupo para cada habilidad tuvo una duración de 45 minutos, haciendo un total de 4 horas (tres grabadas con respuesta y una de instrucciones) de pre-evaluación; todos los sujetos tuvieron conocimiento de que sus respuestas fueron grabadas.

La evaluación fue conducida de manera individual, incluyendo las consignas correspondientes a las 4 habilidades (ver anexo número 2).

Una vez citada la persona en la zona de evaluación, se condujo la fase de la siguiente forma:

- a) Se llamaba a la persona de manera individual a la cámara de Gesell y se le pedía que imaginase estar en una situación, en donde se manejaba primero el contexto familiar, luego el amistoso y posteriormente el escolar, en respuesta a las consignas ofrecidas.
- b) El experimentador fingía la conducta de la persona que presentaba los estímulos; en cada uno de los tres contextos definidos.
- c) Las respuestas emitidas por el sujeto, se registraban en la hoja de evaluación que se presenta en el anexo (número 3) y cuyas características ya se especificaron. También

se utilizó el cronómetro con la finalidad de evaluar adecuadamente los componentes conductuales que lo requerían.

Un ejemplo de lo anterior es:

"Trata de vivir el momento y responder tal y como acostumbrabas hacerlo. Imagínate que soy el profesor con el cual debes trabajar para mantenerte becado, y te digo: ¡Hola Montserrat!, ¿Cómo estás?, mira, te voy a encargar que para mañana resumas la mitad de este libro, y lo traigas escrito a máquina.

Montserrat: Pero, no estoy segura de poder hacerlo.

Profesor: Comprendo que no estés segura, sin embargo, me urge el material, y al ser tú mi ayudante, tendrás que traerlo mañana.

Montserrat: Cierto, soy tu becaria (pausa breve, mirándolo a los ojos) (''''), yo podría quedarme a resumir el libro, sin embargo, el reglamento de ayudantes indica una hora diaria de trabajo, y la acabo de cumplir ('), si deseas mañana te ayudo ('''').

Profesor: Pero, vamos ... ¿qué te cuesta quedarte un rato?, tú sabes que eres la única persona que puede hacerlo bien.

Montserrat: A mí me parece que, a pesar de que te sea urgente, no tengo que ser yo quien se quede. Disculpame, realmente lo siento ... yo no me quedo a resumirlo ni lo hago en casa, ya cumplí mi tiempo de trabajo ('').

Profesor: Recuerda Montserrat cuando te ayude con la bibliografía para tu trabajo, ayer por tí, hoy por mí tú no me puedes defraudar, eres mi mejor alumna.

Motserrat: ¡Me alegra que digas eso! y, no olvido el apoyo que siempre me haz dado (con tono de voz firme y mirando a los ojos) ... pero éste nunca te ha afectado (''), sin embargo, lo siento, definitivamente no me quedo.

Profesor: Está bien, ni hablar ... ojalá puedas en otra ocasión.

('') Rechazo asertivo

('') Resistencia a la persuasión.

('') Contacto visual

('') Tono de voz

Esta fase tuvo una duración de 5 minutos (dos de instrucción y tres de desarrollo) para cada contexto evaluado de cada una de las habilidades. De esta forma se utilizaron 15 minutos por habilidad (una hora por persona), teniendo una duración grupal aproximada a las siete horas (A y B) y tres (C).

En esta fase no se reforzó ningún tipo de conducta, sino exclusivamente se registró la respuesta presente.

El orden de la evaluación para cada grupo fue idéntico, yendo de la habilidad más sencilla (encarar el enojo injustificado) a las más compleja (resistir a la persuasión).

Se previó la comunicación respecto a la evaluación, informándoles sobre la inconveniencia de hacerlo. Se logró un compromiso de cada persona, para su estricto cumplimiento.

Los sujetos del grupo control estuvieron sometidos a las mismas circunstancias, aunque fueron evaluados tres veces consecutivas con el fin de analizar el efecto del retest sobre los puntajes de la habilidad.

c) Entrenamiento:

El entrenamiento presentado fue igual para los grupos A y B.

El objetivo de esta fase consistió en cumplir con todos los pasos del paquete instruccional con el fin de lograr así el aprendizaje de las cuatro habilidades.

Esta fase tuvo una duración de cuatro sesiones, de dos horas cada una (por grupo), dándose por terminada, al cumplirse con dos ensayos correctos para cada sujeto. Los pasos a seguir fueron:

Paso 1 Discusión de la habilidad; en el pizarrón se colocó el nombre de la habilidad que se aprendería en esa sesión y se les instigó a los sujetos a participar mencionando los elementos que creían necesarios para que dicha respuesta se emitiera de manera correcta. Todos los elementos aludidos eran anotados en el pizarrón, analizando posteriormente la funcionalidad de cada uno, retirando aquellos que no debían intervenir dando una explicación del porqué y tomando la decisión de manera grupal.

Eliminando estos elementos, se hacía la división entre componentes verbales y no verbales, enfatizando la importancia de un buen desarrollo de la habilidad con la correcta presentación de los elementos, así como la combinación de los dos componentes. El cuadro que surgía del análisis anterior, fue exactamente igual al que se incluye en la parte

superior de las hojas de registro.

La explicación que de cada componente se daba, fue la que se presenta en el cuadro de habilidades mencionado en el material para entrenamiento (ver apéndice).

Paso 2 Modelamiento; el experimentador y el ayudante, modelaban la emisión correcta de las habilidades y sus componentes.

Uno de los entrenadores marcaba cada uno de los elementos que se iban presentando, esto lo hacia tanto por medio de señalización en el pizarrón, así como nombrándolos en voz alta. Al terminar el modelamiento, se solucionaban las dudas existentes y se le pedía al grupo que propusiese aquella situación en la que les era más difícil desarrollar la habilidad. Dicha habilidad se modelaba de igual forma que la anterior.

Paso 3 Juego de roles; en el juego de roles, cada uno de los sujetos debía desarrollar la habilidad en parejas ante sus compañeros, el entrenador marcaba los elementos que se estuviesen presentando y hacia notar los que eran omitidos o ejecutados incorrectamente. A lo largo de la ejecución

de la pareja de personas, todos los miembros del grupo observaban la conducta presentada y comentaban la participación.

Paso 4 Retroalimentación; concluido el paso anterior, cada uno de los sujetos decía al que ejecutaba la habilidad aquellos aspectos positivos o negativos que había presentado. En el caso de que un componente no se hubiese hecho patente o bien, su ejecución presentase errores o deficiencias, el sujeto debía emitir nuevamente la respuesta, para que en este ensayo la conducta fuese adecuada.

Amén de opiniones presentadas respecto a la habilidad, se entregaron aplausos, sonrisas y gritos ante la emisión correcta. Una vez que los sujetos del grupo habían ejecutado el primer ensayo, se realizó un segundo ensayo para cada miembro.

Paso 5 Transferencia; la transferencia exigió que los sujetos realizaran la habilidad en su medio ambiente natural, presentándose ésta en el intervalo intersesional por lo que cada persona debía en ocasiones, propiciar la situación de práctica. Se les informó de la importancia que tenía el cumplimiento de este paso, ya que de esta manera, la respuesta

se ensayaba y mantenía en su medio ambiente natural ayudán-
doles a mejorar su ejecución, cosa que a su vez les traería
beneficios sociales de importancia.

Una vez ejecutada la habilidad, cada sujeto debía llenar en su caso un autorreporte sobre las características de su prác-
tica y los resultados de la misma.

Paso 6 Revisión de la tarea; en la siguiente sesión, an-
tes de iniciar los cinco pasos ya citados, se discutía el
desarrollo de la habilidad de cada sujeto en su medio am-
biente natural, así como las dificultades encontradas, per-
sonas con las que se llevó a cabo y lugar.

Todos los miembros del grupo al igual que después del juego
de roles, presentaron retroalimentación por la ejecución de
la tarea.

A manera de resumen, la secuencia de la segunda fase con
respecto a la segunda habilidad en adelante, fue la siguien-
te en cada sesión:

- 1 Revisión de la tarea
- 2 Discusión de la habilidad
- 3 Modelamiento

- 4 Juego de roles
- 5 Retroalimentación, y
- 6 Transferencia

d) Post-evaluación:

Esta fase tuvo como objetivo el medir los efectos del entrenamiento en relación a la pre-evaluación.

Esta fase fue conducida exactamente igual a la fase de pre-evaluación.

Las consignas utilizadas para cada habilidad, así como el tiempo empleado fue igual a las de la fase a), conduciéndose la evaluación al finalizar el entrenamiento y de manera individual.

e) Como despedida:

Concluido el estudio se programó una convivencia, en la que participaron los tres grupos. Dicho encuentro tuvo una duración de tres horas, realizándose en la casa de uno de los sujetos.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

IV.1 RESULTADOS

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas formuladas, los datos obtenidos se sometieron a análisis estadístico adecuado al tipo de datos adquiridos.

Problema 1:

El problema de mayor importancia en el presente estudio, está relacionado con la influencia del contexto en las habilidades sociales.

Con el fin de dar una respuesta satisfactoria, se realizaron una serie de comparaciones entre los puntajes pretest, confrontando los diferentes contextos en cada una de las habilidades. Dichas comparaciones fueron llevadas a cabo mediante la U de Mann-Whitney (Siegel, 1980; Haber y Runyon, 1973). Este análisis se hizo sólo para el grupo experimental.

Las tablas 1 y 2 reproducen los datos por sujeto, en el análisis comparativo por contexto.

Los contextos estudiados se agrupan en tres grupos de combinaciones; amistoso-familiar, amistoso-escolar y familiar-escolar.

Los resultados anunciados en las tablas 1.1 y 1.2, no nos permiten rechazar la hipótesis nula. No advirtiéndose diferencia significativa en los contextos comparados en las tablas 1.3, 1.5 y 1.6.

La excepción en este caso, fue en la habilidad de Negociar (tabla 1.4) en la comparación de contextos amistoso-familiar, donde la diferencia significativa fue de .05.

En las tablas 2, se denotan los mismos resultados obtenidos en el grupo de sujetos no voluntarios. Las tablas 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 y 2.9, enseñan resultados con diferencias no significativas, encontrándose en la habilidad de Negociar una diferencia significativa al .05 en los contextos amistoso-escolar.

Cabe remarcar que la diferencia significativa observada en la habilidad de Negociar es común para ambos grupos, con el contexto amistoso como constante.

Con la finalidad de responder con mayor exactitud a este

TABLA N° 1.1

Comparación de Pre-test en los contextos familiar vs escolar para la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado en el grupo de sujetos no voluntarios (puntajes individuales) usando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	ESCOLAR	FAMILIAR
1	3.5	3.5
2	3.5	3.5
3	7.5	3.5
4	10	3.5
5	10	7.5
6	17	10
7	17	12.5
8	17	12.5
9	17	17
10	17	17
$R_2 = 119.5$		$R_1 = 90.5$
$U = 35.5$	$U \text{ obt.} > a U \text{ tab.}$	$P > .1$

TABLA N° 1.2

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso-Familiar para la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado en el grupo de sujetos no voluntarios (puntajes individuales), usando la prueba U de Mann Whitney.

SUJETOS	FAMILIAR	AMISTOSO
1	2.5	5.5
2	2.5	8.5
3	2.5	8.5
4	2.5	8.5
5	5.5	12.5
6	8.5	12.5
7	12.5	17.5
8	12.5	17.5
9	17.5	17.5
10	17.5	17.5
$R_2 = 84$		$R_1 = 126$
U = 29	U obt. > a U tab.	P < .1

TABLA N° 1.3

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Escolar para la habilidad de Negociar en el grupo de Sujetos no voluntarios (puntajes individuales), usando la prueba U de Mann Whitney.

SUJETO	ESCOLAR	AMISTOSO
1	1	2
2	3.5	3.5
3	10	6
4	10	6
5	10	6
6	10	13
7	10	15
8	14	16
9	18	18
10	18	20
$R_2 = 106.5$		$R_1 = 103.5$
$U = 48$	$U \text{ obt.} > a U \text{ tab.}$	$P < .1$

TABLA N° 1.4

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Familiar para la habilidad de Negociar, en el grupo de sujetos no voluntarios (puntajes individuales) usando la U de Mann Whitney

SUJETOS	FAMILIAR	AMISTOSO
1	1	4
2	2	7
3	4	10
4	4	10
5	7	10
6	7	14
7	12.5	17
8	12.5	18
9	15.5	19.5
10	15.5	19.5
$R_2 = 81$		$R_1 = 129$
$U = 26$	$U = \text{obt.} < a U \text{ tab.} \quad P = .05$	

TABLA N° 1.5

Comparación de Pre-test en los contextos Familiar vs Escolar para la habilidad de Defender los Derechos en el grupo de su jetos no voluntarios (puntajes individuales) utilizando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	ESCOLAR	FAMILIAR
1	2	2
2	2	6.5
3	4	6.5
4	6.5	9.5
5	6.5	9.5
6	13.5	11
7	13.5	12
8	15.5	15.5
9	18	18
10	18	20
	$R_2 = 99.5$	$R_1 = 110.5$
$U = 44.5$	$U \text{ obt.} > a U \text{ tab.}$	$P < .1$

TABLA N° 1.6

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Familiar para la habilidad de Resistir a la Persuasión en el grupo de sujetos no voluntarios (puntajes individuales) utilizando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	FAMILIAR	AMISTOSO
1	1	2.5
2	2.5	4.5
3	6.5	4.5
4	9	6.5
5	9	9
6	12.5	12.5
7	16.5	12.5
8	16.5	12.5
9	16.5	16.5
	$R_2 = 90$	$R_1 = 81$
$U = 36$	$U \text{ obt. } < a \text{ } U \text{ tab.}$	$P < .1$

TABLA N° 2.1

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Escolar para la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado en el grupo de sujetos voluntarios (puntajes individuales) usando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	ESCOLAR	AMISTOSO
1	2.5	1
2	5.5	2.5
3	5.5	5.5
4	5.5	9
5	9	9
6	11.5	11.5
$R_2 = 39.5$		$R_1 = 38.5$
$U = 19$	$U = \text{obt.} = a \text{ U tab. } P = .469$	

TABLA N° 2.2

Cómparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Familiar para la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado en el grupo de sujetos voluntarios (puntajes individuales), usando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	FAMILIAR	AMISTOSO
1	1.5	1.5
2	5	3
3	5	5
4	10.5	7.5
5	10.5	7.5
6	10.5	10.5
$R_2 = 43$		$R_1 = 35$
$U = 14$	$U \text{ obt.} = a \text{ U tab.}$	$P = .294$

TABLA N° 2.3

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Escolar para la habilidad de Negociar en el grupo de sujetos voluntarios (puntajes individuales), usando la U de Mann Whitney

SUJETOS	ESCOLAR	AMISTOSO
1	5	1.5
2	5	1.5
3	7	3
4	10	5
5	11.5	8.5
6	11.5	8.5
$R_2 = 50$		$R_1 = 28$
$U = 7$	$U \text{ obt. } = a \text{ U tab.}$	$P = .047$

TABLA N° 2.4

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Familiar para la habilidad de Negociar en el grupo de sujetos voluntarios (puntajes individuales), usando la U de Mann Whitney

SUJETOS	FAMILIAR	AMISTOSO
1	4	1.5
2	4	1.5
3	7.5	4
4	7.5	6
5	11	9.5
6	12	9.5
	$R_2 = 46$	$R_1 = 32$
$U = 11$	$U_{obt} = a U_{tab.}$	$P = 155$

TABLA N° 2.5

Comparación de Pre-test en los contextos Familiar vs Escolar para la habilidad de Negociar en el grupo de sujetos voluntarios (puntajes individuales), usando la U de Mann Whitney

SUJETOS	ESCOLAR	FAMILIAR
1	3.5	1.5
2	3.5	1.5
3	6	6
4	8.5	6
5	11.5	8.5
6	11.5	10
$R_2 = 44.5$		$R_1 = 33.5$
$U = 12.5$	$U \text{ obt. } < a \text{ } U \text{ tab.}$	$P = .197$

TABLA N° 2.6

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Escolar para la habilidad de Hacer Respetar los Derechos en el grupo de sujetos voluntarios (puntajes individuales), usando la U de Mann Whitney

SUJETOS	ESCOLAR	AMISTOSO
1	3.5	1.5
2	5	1.5
3	8	3.5
4	8	8
5	10.5	8
6	10.5	8
$R_2 = 45.5$		$R_1 = 30.5$
$U = 9.5$	$U \text{ obt.} = a \text{ U tab.}$	$P = .090$

TABLA N° 2.7

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Escolar para la habilidad de Resistir a la Persuasión en el grupo de sujetos voluntarios (puntajes individuales), usando la U de Mann Whitney

SUJETOS	ESCOLAR	AMISTOSO
1	2.5	2.5
2	2.5	2.5
3	7	7
4	7	7
5	10	7
6	11.5	11.5
$R_2 = 40.5$		$R_1 = 37.5$
$U = 16.5$	$U \text{ obt.} = a \text{ U tab.}$	$P = .409$

TABLA N° 2.8

Comparación de Pre-test en los contextos Amistoso vs Familiar para la habilidad de Hacer Respetar los Derechos en sujetos voluntarios (puntajes individuales), usando la U de Mann Whitney

SUJETOS	FAMILIAR	AMISTOSO
1	5.5	1.5
2	5.5	1.5
3	5.5	3
4	5.5	9.5
5	9.5	9.5
6	12	9.5
$R_2 = 43.5$		$R_1 = 34.5$
$U = 13.5$	$U \text{ obt.} = a \text{ U tab.}$	$P = .242$

primer problema, se condujo un análisis comparativo más minucioso de la influencia de los contextos por componentes verbales y no verbales para cada habilidad.

La U de Mann-Withney arrojó datos indicadores de las variaciones por contexto y componente ante cada uno de los grupos de sujetos.

La tabla 3 refleja los resultados obtenidos en el análisis estadístico por componente.

Se observó que para los sujetos no voluntarios en las habilidades de Encarar el Enojo Injustificado, Hacer Respetar sus Derechos y Resistir a la Persuasión no se presentaron cambios significativos.

En la habilidad de Negociar ante el contexto amistoso-familiar; los cambios presentados se observaron en los componentes de Compromiso Viable, Establecimiento de Proposiciones por ambas partes, Lograr un acuerdo, Tono de voz, Contacto Visual, siendo la diferencia significativa de .10. No se observó ninguna diferencia para los contextos restantes, excepto en el de la comparación familiar-escolar, con el componente Contacto Visual.

En los sujetos voluntarios, la probabilidad varió de .19 a .53. En la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado, la diferencia se aprecia en el contexto amistoso con respecto al familiar a través del componente no verbal de Contacto Visual ($p = .09$). En la misma habilidad, la comparación del contexto amistoso-escolar a través del componente de Autorrevelación evidenció una diferencia de .02. Las comparaciones restantes, no presentaron diferencias importantes.

En la habilidad de Negociar no se observaron cambios para los contextos amistoso-familiar y familiar-escolar en los componentes analizados, pero sí en los componentes de Compromiso Viable y Logro de Acuerdo por ambas partes con .032 y .09 respectivamente para la combinación amistoso-escolar.

En la habilidad de Respetar los Derechos, la contextualización se manifestó en dos elementos:

En la combinación amistoso familiar, el Contacto Visual tuvo una diferencia de .09 y en los contextos familiar-escolar se presentó la misma diferencia en el Tono de Voz.

En Resistir a la Persuasión, únicamente las técnicas de contracontrol ostentan una diferencia de .01, para los contextos amistoso-familiar. No encontrándose ninguna señal adi-

VALORES DE U OBTENIDOS EN LAS COMPARACIONES DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES EN LOS TRES CONTEXTOS.

HABILIDAD	NO VOLUNTARIOS			VOLUNTARIOS		
	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.
Encarar el enojo injustificado						
Verbales: · Autorrevelación	U= 45	U= 45	U= 50	U= 18	U=**5	U= 15
· Aceptar la queja	U= 40	U= 43	U= 43	U= 18	U= 15	U= 18
No verbales:						
· No interrumpir	U= 40	U= 45	U= 40	U= 18	U= 15	U= 15
· Contacto visual	U= 47	U= 45.5	U= 40	U= *9	U= 16.8	U= 11.4
· Tono de voz	U= 30	U= 45	U= 43	U= 18	U= 15	U= 15
Negociar	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.
Verbales: · Discriminar	U= 47.6	U= 45	U= 43	U= 10	U= 15	U= 18
· Compromiso Viable	U=*25	U= 30	U= 33	U= 12	U=**6	U= 15
· Establecimiento de proposiciones	U=*30	U= 35	U=40	U= 18	U= 15	U= 15
· Llegar a un acuerdo	U=*27	U= 40	U= 40	U= 12	U= *9	U= 15
No verbales:						
· Tono de voz	U=*22	U= 50	U= 40	U= 18	U= 18	U= 18
· Contacto visual	U=*25	U= 45	U= **30	U= 12	U= 12	U= 18
Hacer Respetar Derechos	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.
Verbales: · Discriminación	U= 50	U= 40.3	U=49.6	U= 15	U= 15	U= 12
· Rechazo asertivo	U= 47	U= 40	U= 45	U= 18	U= 15	U= 12
· T. Contracontrol	U= 40	U= 40	U= 40	U= 18	U= 15	U= 15
No verbales:						
· Contacto visual	U= 40	U= 40	U= 50	U= *9	U= 12	U= 14
· Tono de voz	U= 42	U= 35	U= 45	U= 18	U= 18	U=*18
Resistir a la Persuasión	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.	Am. Fam.	Am. Esc.	Fam. Esc.
Verbales: · Autorrevelación	U= 43.5	U= 34.5	U= 40	U= 15	U= 15	U= 18
· Contracontrol	U= 31	U= 43.5	U= 33.5	U=***4	U= 18	U= 18
No verbales:						
· No interrumpir	U= 32	U= 36.5	U= 37	U= 15	U= 14	U= 18
· Tono de voz	U= 37	U= 41.6	U= 41.5	U= 18	U= 18	U= 18
· Contacto visual	U= 32.5	U= 41.5	U= 42	U= 12	U= 15	U= 12

* P .1
 ** P .05
 *** P .01

cional de contextualización.

En general, podemos decir que los sujetos fueron más hábiles en el contexto amistoso, siguiendo el familiar y escolar.

Problema 2:

Dado a que no fue posible comprobar la influencia del contexto, el problema dos será analizado en base a su efectividad para mejorar el nivel de destrezas sociales, sin tocar el punto de las diferencias contextuales.

Las tablas 4, 5 y 6 nos permiten advertir la efectividad del Aprendizaje Estructurado en los grupos experimentales.

En ellas, se expresan los resultados cuantitativos a través de los porcentajes obtenidos en cada uno de los contextos por habilidad, tanto en pretest como en postest.

Si se observan los datos (en las tablas 4) referentes a la pre-evaluación y se comparan con los respectivos de la post-evaluación, se hace notable el incremento existente para cada habilidad en todos los contextos.

Las tablas con número 5, revelan los porcentajes individua-

Tabla 4.1 PORCENTAJES PRETEST-POSTEST DEL CONTEXTO FAMILIAR, HACIA LAS CUATRO HABILIDADES EN LOS DOS GRUPOS ENTRENADOS.

CONTEXTO FAMILIAR				
HABILIDAD DE:	PRE-TEST NO VOLUNTARIOS	POST-TEST VOLUNTARIOS	PRE-TEST NO VOLUNTARIOS	POST-TEST VOLUNTARIOS
ENCARAR EL ENOJO INJUSTIFICADO	41.5	54.7	94.9	91.6
NEGOCIAR	40	68.3	78.5	96.6
EXIGIR DERECHOS	45.7	58.3	98.3	97.2
RESISTIR PERSUASION	61.9	51.2	96.2	95.8

Tabla 4.2 PORCENTAJE PRETEST-POSTEST DEL CONTEXTO ESCOLAR, HACIA LAS CUATRO HABILIDADES EN LOS GRUPOS ENTRENADOS.

CONTEXTO ESCOLAR				
HABILIDAD DE:	PRE-TEST NO VOLUNTARIOS	POST-TEST VOLUNTARIOS	PRE-TEST NO VOLUNTARIOS	POST-TEST VOLUNTARIOS
ENCARAR EL ENOJO INJUSTIFICADO	54	52.6	68	74.8
NEGOCIAR	61.5	78.3	83	100
EXIGIR DERECHOS	41.6	65.2	89.9	86
RESISTIR PERSUASION	59.1	56.8	89.7	91.6

Tabla 4.3 PORCENTAJES PRETEST-POSTEST DEL CONTEXTO AMISTOSO, HACIA LAS CUATRO HABILIDADES EN LOS GRUPOS ENTRENADOS.

CONTEXTO AMISTOSO				
HABILIDAD DE:	PRE-TEST NO VOLUNTARIOS	POST-TEST VOLUNTARIOS	PRE-TEST NO VOLUNTARIOS	POST-TEST VOLUNTARIOS
ENCARAR EL ENOJO INJUSTIFICADO	59.8	48.4	93.2	84.6
NEGOCIAR	66.5	51.6	79.5	86.6
EXIGIR DERECHOS	50.7	48.5	100	90.2
RESISTIR PERSUASION	57.2	52.5	52.5	88.8

les obtenidos en el grupo de sujetos no voluntarios.

La tabla 5.1 muestra datos comparativos de la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado ante los tres contextos considerados. Es evidente el incremento que cada uno de los sujetos presentó en cada contexto.

En la tabla 5.2 los porcentajes presentados se refieren a la habilidad de Negociar en los tres contextos estudiados, obteniéndose el porcentaje menor en el contexto familiar, diferenciándose de la habilidad anterior por mostrarse este efecto en el escolar.

Las tablas 5.3 y 5.4 representan a la habilidad de Resistir a la Persuasión con el porcentaje más bajo en el contexto amistoso y la segunda, la habilidad de Hacer Respetar sus Derechos siendo el puntaje más bajo el del contexto familiar.

A pesar de las diferencias mencionadas, cabe aclarar que éstas son insignificantes, pues el grado de variación es mínimo.

Estos efectos se manifiestan en forma visual en las figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. En ellas se resumen los da

TABLA N° 5.1

PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss NO VOLUNTARIOS HACIA LA HABILIDAD DE ENCARAR EL ENOJO INJUSTIFICADO

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	74.8	100	49.8	100	74.8	100
2	33.2	83.2	32.8	100	74.8	58.8
3	49.8	100	16.6	100	16.6	74.8
4	49.8	100	74.8	100	49.8	74.8
5	74.8	100	16.6	100	74.8	74.8
6	74.8	100	58.2	100	74.8	100
7	49.8	100	74.8	100	74.8	100
8	58.2	100	16.6	100	16.16	16.6
9	58.2	74.8	16.6	74.8	33.2	33.2
10	74.8	74.8	58.2	74.8	49.8	49.8

TABLA N° 5.2

PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss NO VOLUNTARIOS HACIA LA HABILIDAD DE NEGOCIAR

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	85	100	70	100	60	100
2	65	100	35	90	35	100
3	50	100	25	90	60	100
4	50	60	60	90	60	100
5	25	100	25	70	60	100
6	50	100	35	100	100	100
7	90	60	60	60	70	100
8	35	35	20	55	20	0
9	75	90	70	70	90	60
10	90	50	0	60	60	70

TABLA N° 5.3

PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss NO VOLUNTARIOS HACIA LA HABILIDAD DE RESISTIR A LA PERSUASION

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	33.2	100	58.2	100	49.8	83.2
2	33.2	74.8	16.6	100	33.2	100
3	49.8	49.8	49.8	75	100	100
4	74.8	100	100	100	100	100
5	100	100	74.8	100	58.2	100
6	74.8	100	100	100	74.8	74.8
7	74.8	100	100	75	49.8	100
8	16.6	100	0	58.2	16.6	74.8
9	58.2	74.8	58.2	83.2	49.8	74.8
10	D. P.*	D. P.	D. P.	D. P.	D. P.	D. P.

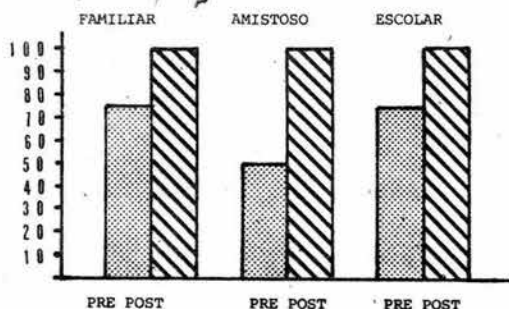
* D. P. DATO PERDIDO

TABLA N° 5.4

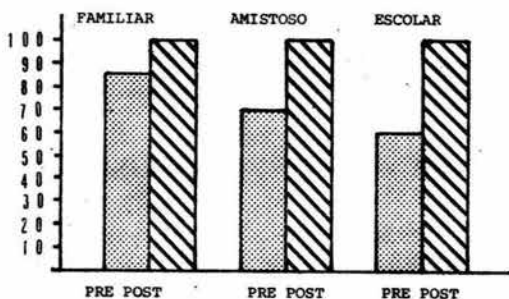
PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss NO VOLUNTARIOS HACIA LA HABILIDAD DE HACER RESPETAR SUS DERECHOS

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	83.2	100	100	83.2	83.2	83.2
2	41.6	100	25	100	58.2	100
3	50	100	50	100	25	100
4	16.6	100	25	100	0	83.2
5	41.6	100	33.2	100	58.2	100
6	41.6	100	66.6	100	0	83.2
7	66.6	100	83.2	100	83.2	100
8	16.6	100	33.2	100	16.6	83.2
9	66.6	100	0	100	25	83.2
10	83.2	100	41.6	100	66.6	83.2

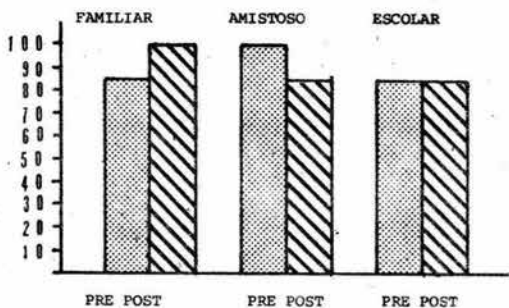
ENCARAR EL ENOJO INJUSTIFICADO



NEGOCIAR



HACER RESPETAR LOS DERECHOS



RESISTIR LA PERSUASION

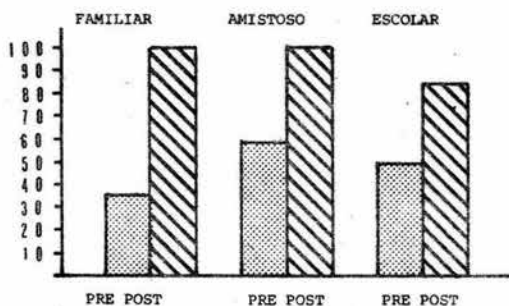


FIGURA 1 Porcentaje pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 1, del grupo de personas no voluntarios.

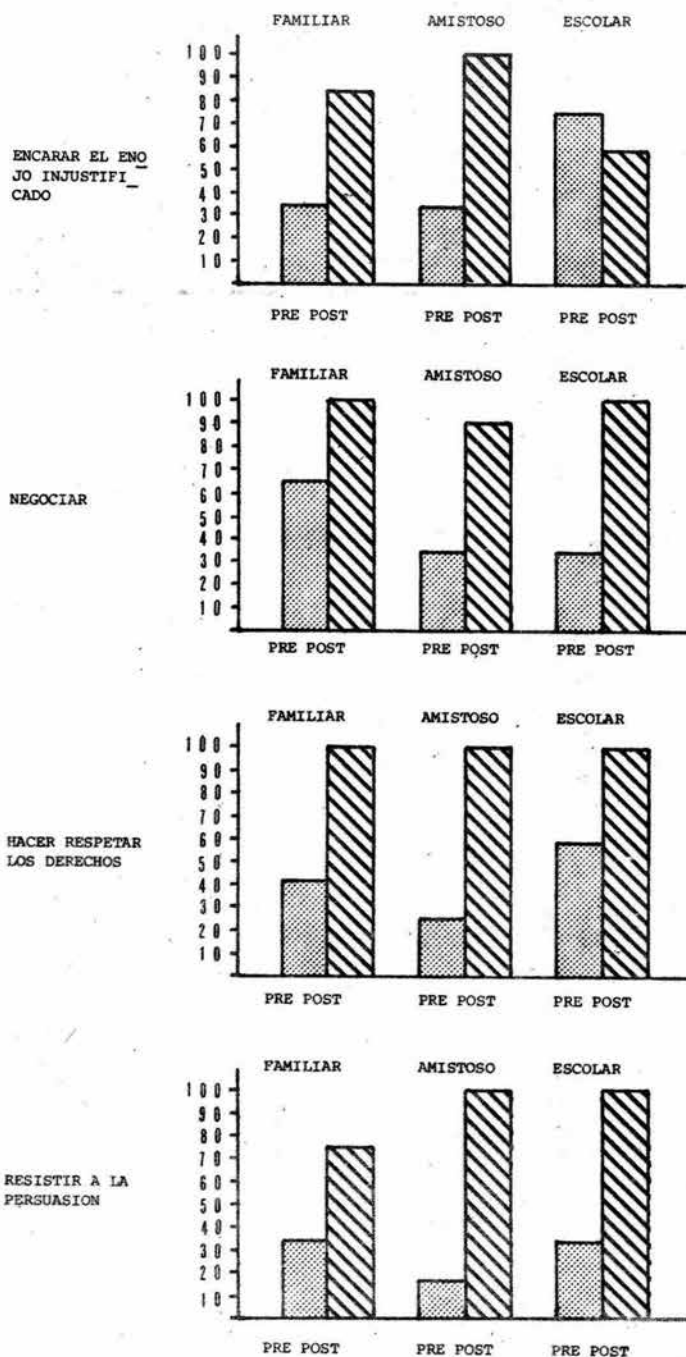


FIGURA 2 Porcentajes pretest- posttest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 2, del grupo de personas sujetos no voluntarios.

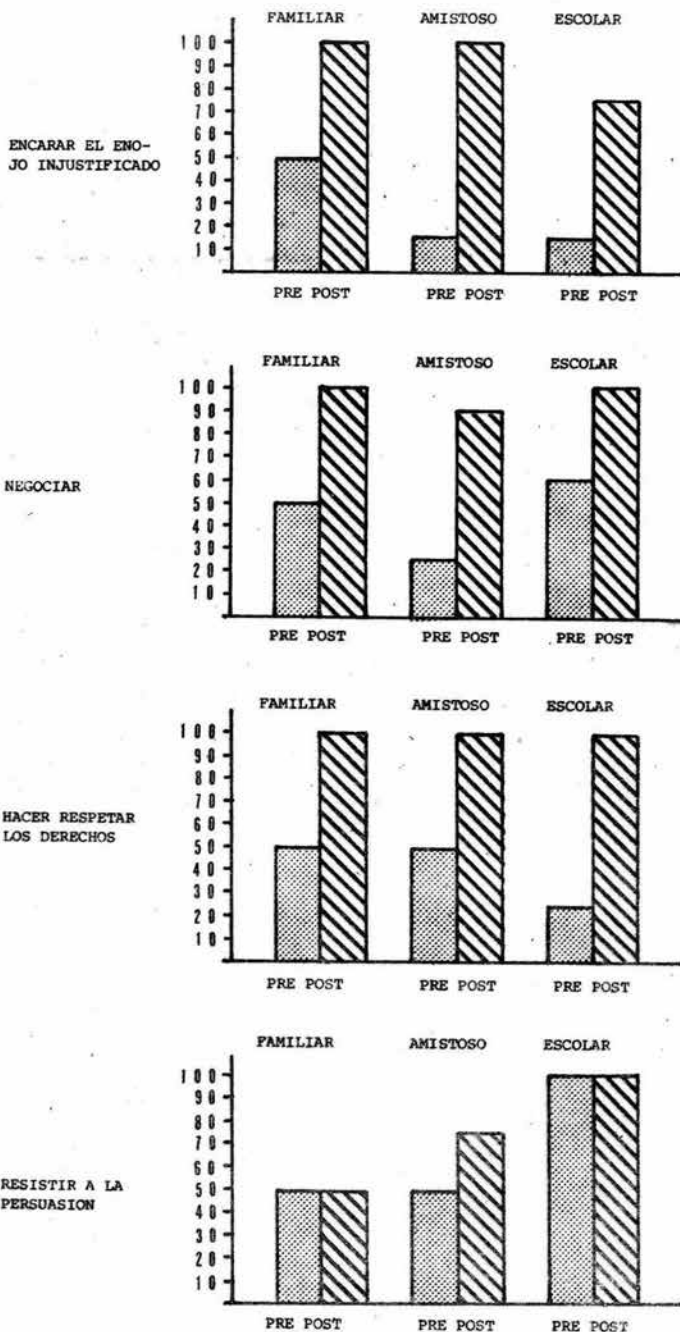


FIGURA 3 Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 3, del grupo de personas no voluntarias.

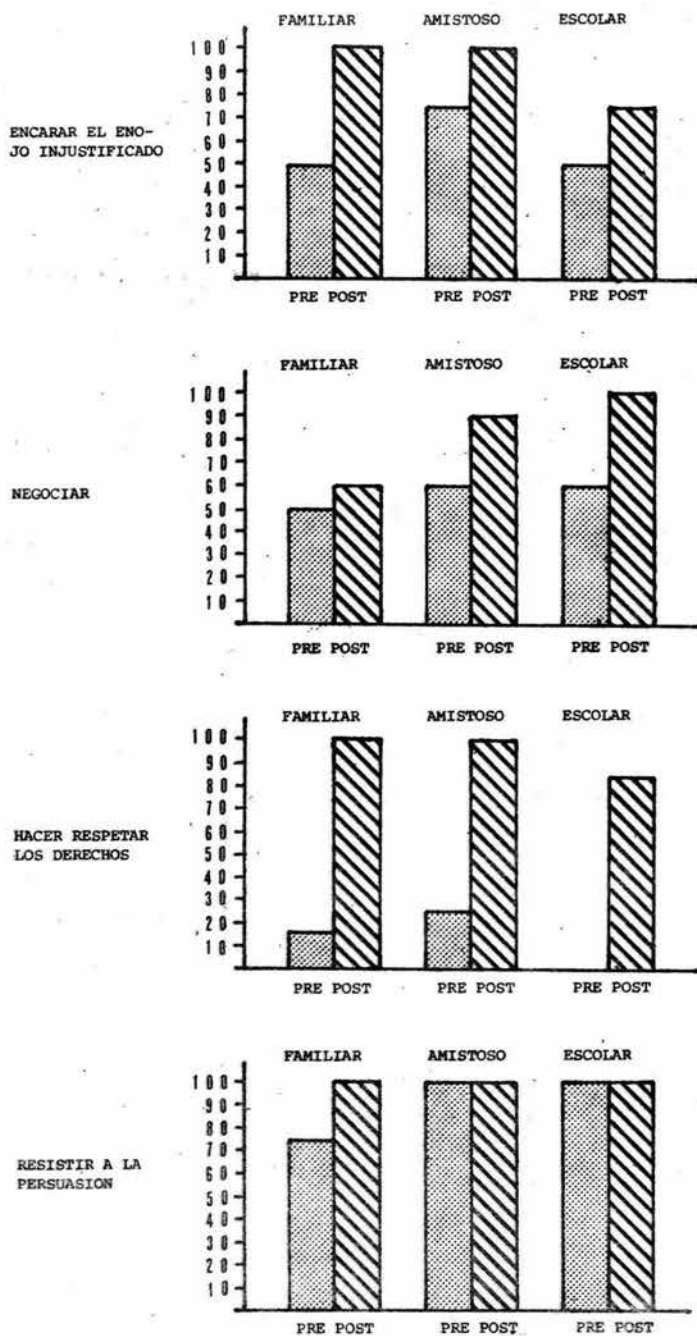


FIGURA 4 Porcentajes pretest- posttest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 4, del grupo de personas no voluntarias.

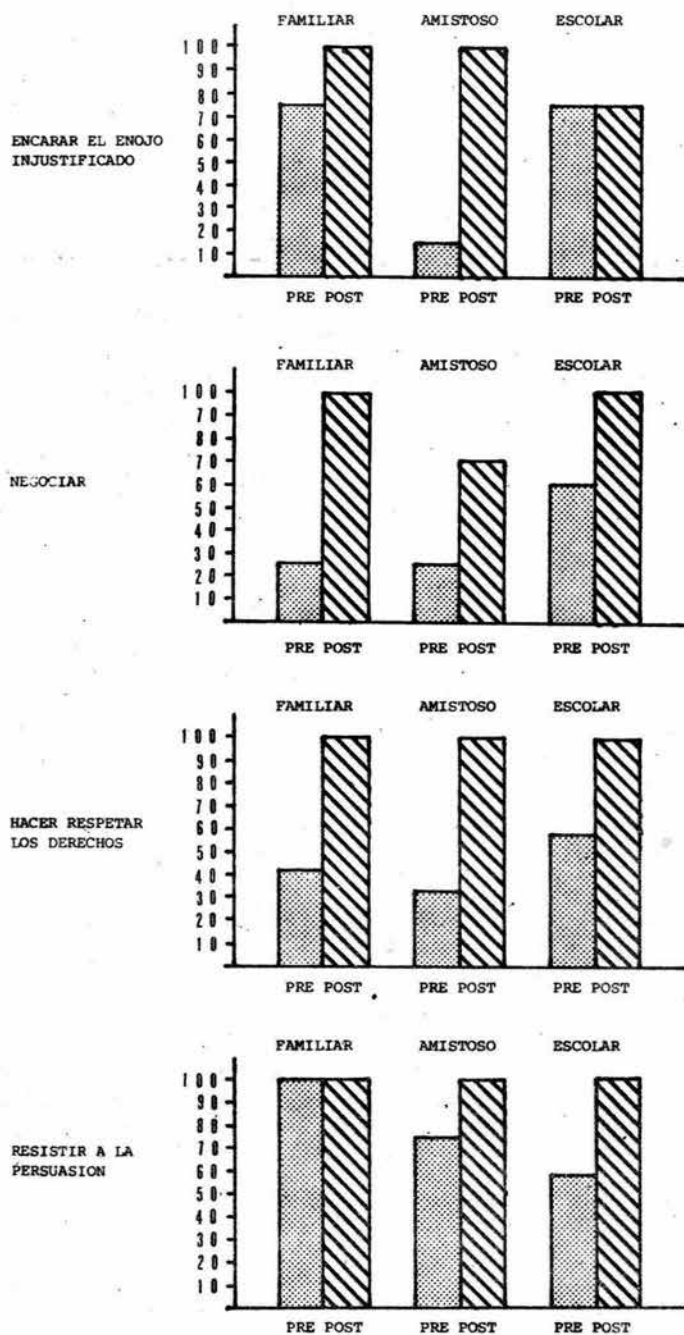


FIGURA 5 Porcentajes pretest- postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 5, del grupo de personas no voluntarias.

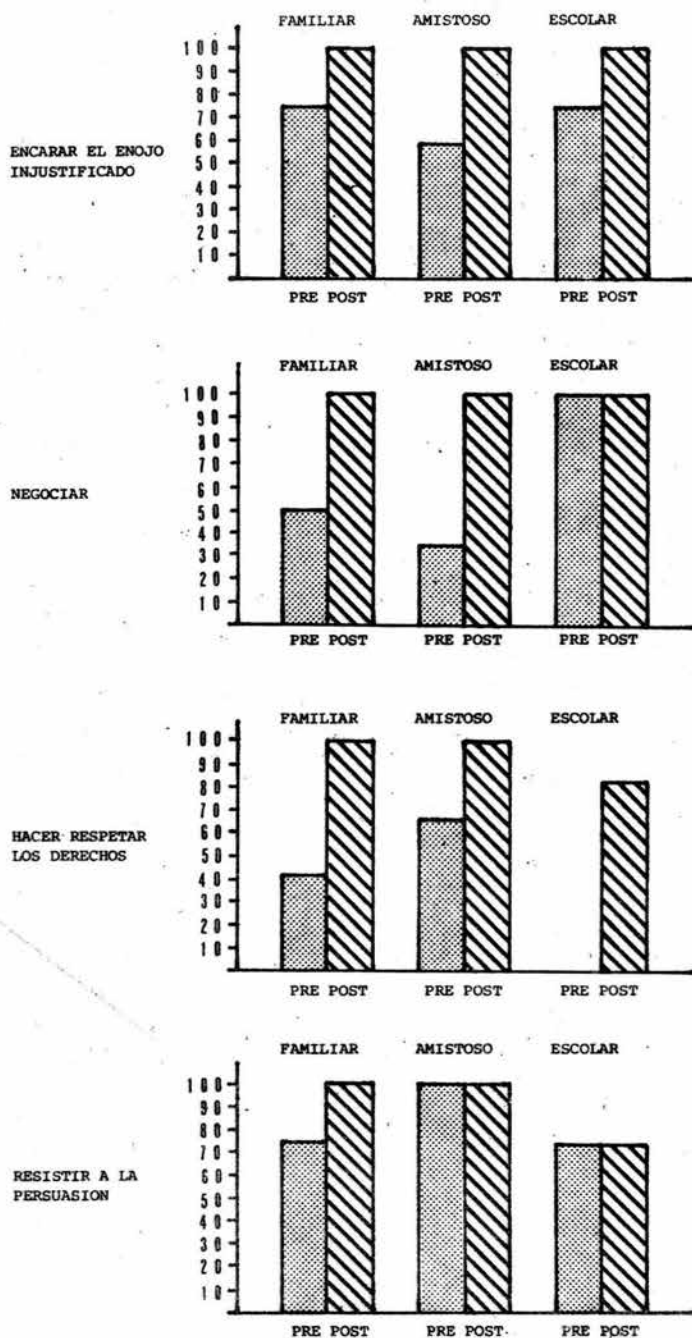


FIGURA 6 Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 6, del grupo de personas no voluntarias.

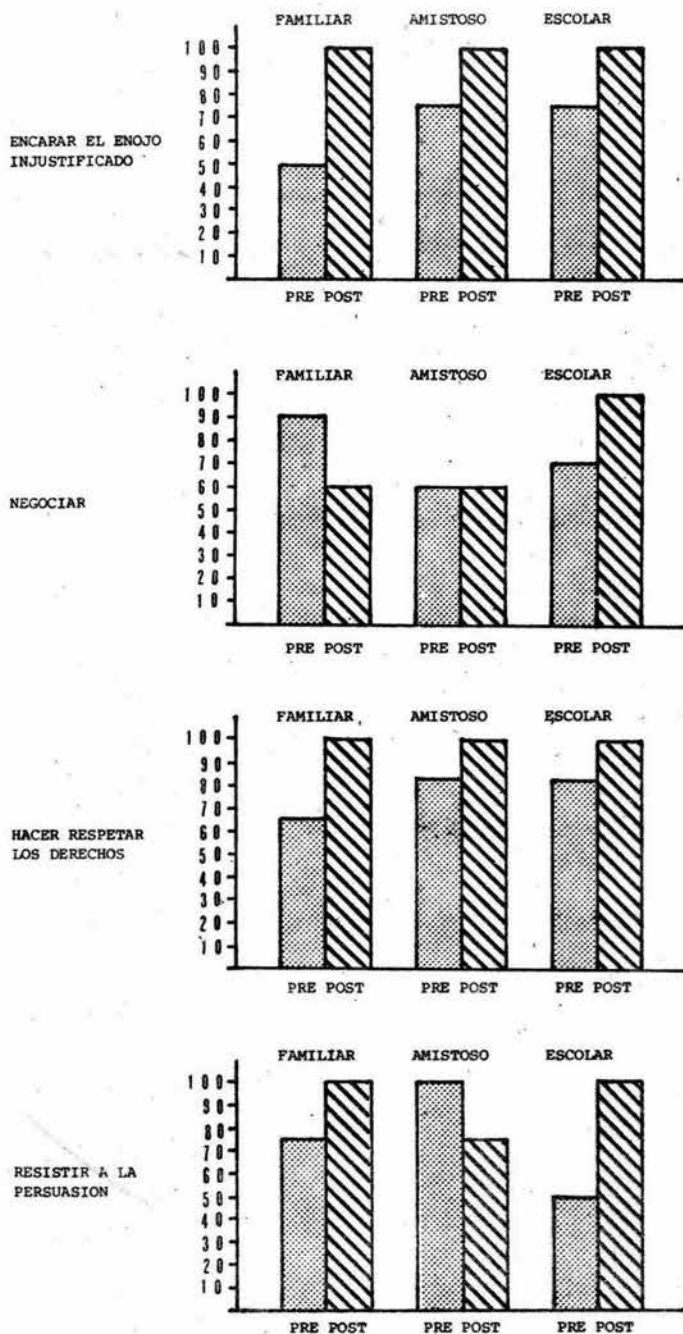


FIGURA 7 Porcentajes pretest-posttest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 7, del grupo de personas no voluntarias.

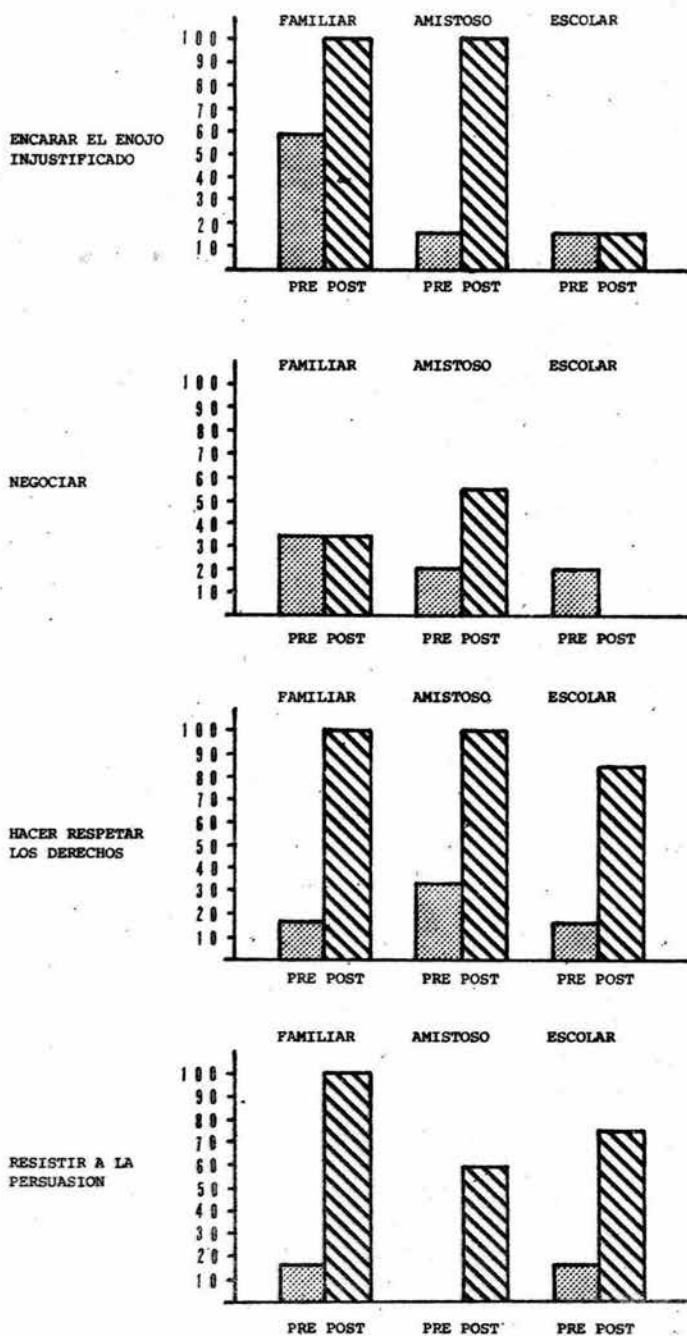


FIGURA 8 Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 8, del grupo de personas no voluntarias.

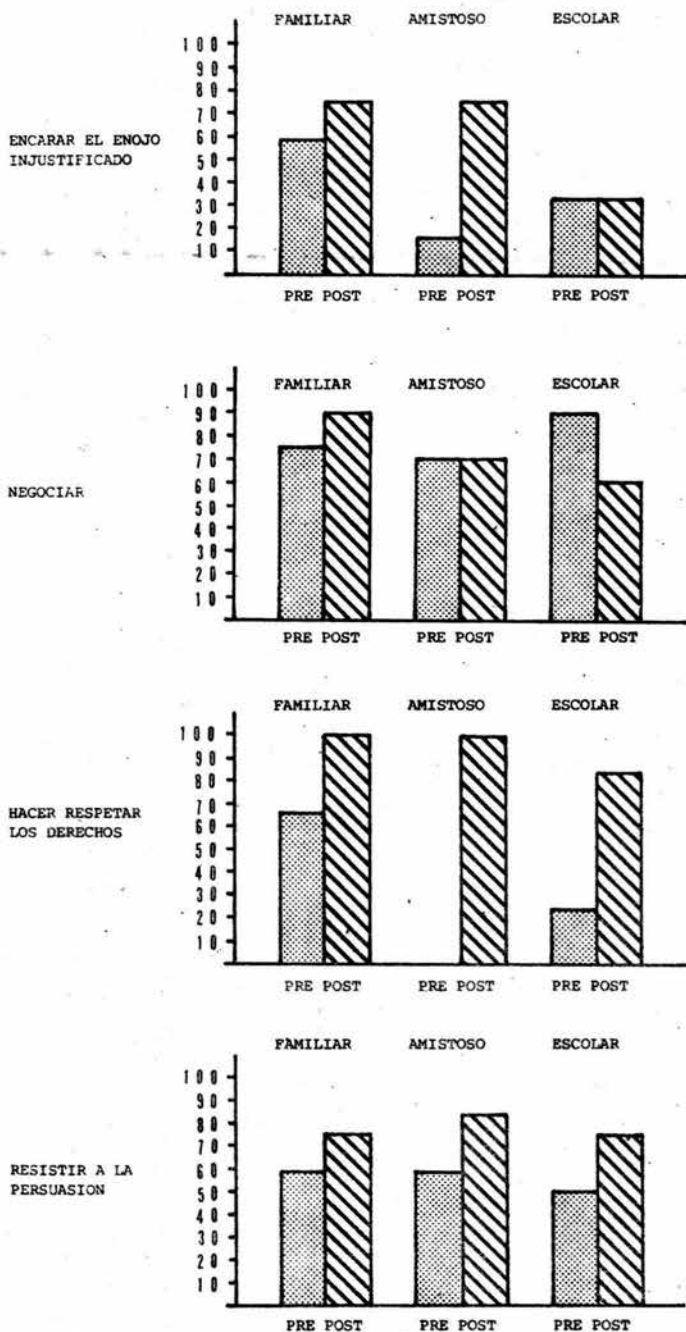


FIGURA 9 Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 9, del grupo de personas no voluntarias.

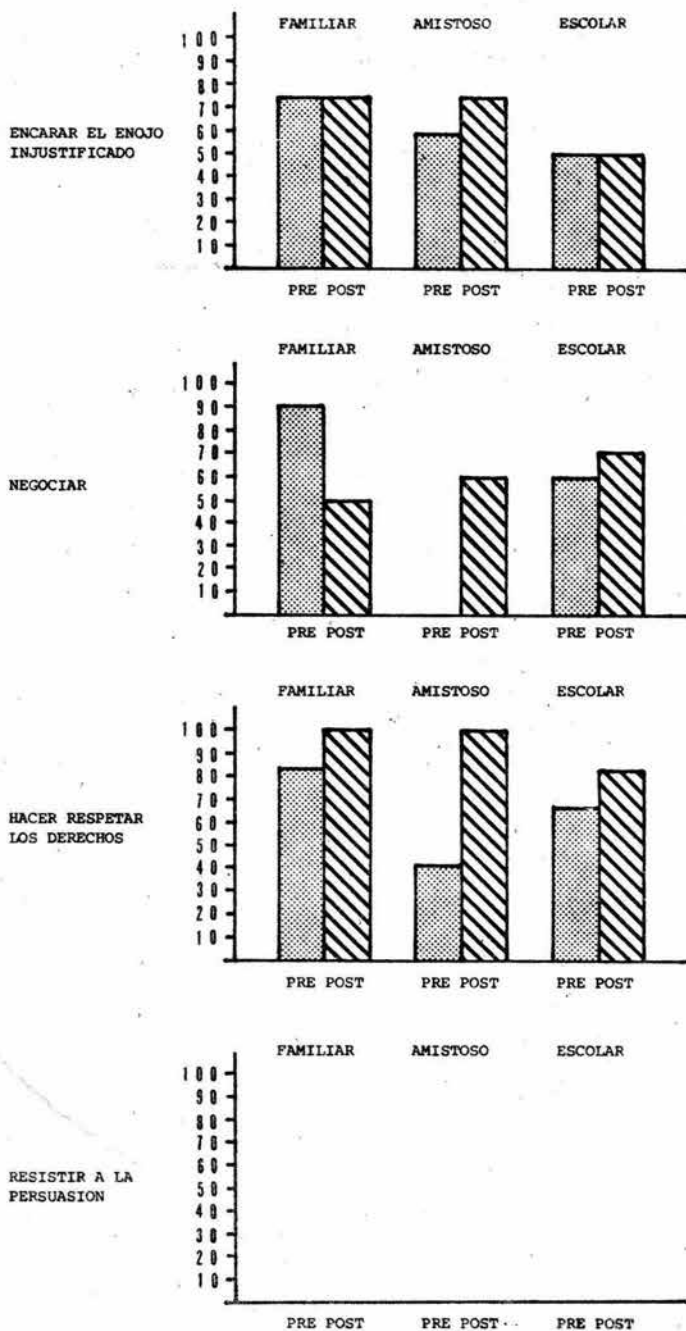


FIGURA 10 Porcentajes pretest- posttest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 10, del grupo de personas no voluntarias.

tos obtenidos por sujeto.

La finalidad de este tipo de ilustración fue que el lector notase los cambios presentados en todas las habilidades para cada uno de los contextos en un sujeto en particular.

Esta visión global permite un análisis integral resumido de los resultados obtenidos.

Las tablas número 6, son representativas del grupo de sujetos voluntarios. En ellas se muestran los porcentajes obtenidos en cada uno de los miembros del grupo, en los contextos evaluados.

En la tabla 6.1 se evidencian los datos de la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado, obteniendo el valor más reducido el contexto escolar. Iguales resultados se notaron en la tabla 6.4 representativa de la habilidad de Hacer Respetar sus Derechos.

La tabla 6.2 indica los datos de la habilidad de Negociar y la 6.3 a la habilidad de Resistir a la Persuasión. Ambas tablas concuerdan en el porcentaje más bajo obtenido en el contexto amistoso.

En ambos grupos se presentó un incremento de la primera evaluación a la segunda, existiendo casos excepcionales en los cuales no se presentaron cambios. Esos casos son: sujeto número 9 (tabla 5.1) en el contexto escolar; sujeto número 2 (tabla 6.1) contexto amistoso; sujeto número 3 (tabla 6.1) contexto familiar y escolar; y, sujeto número 1 (tabla 6.3) contexto escolar.

En la habilidad de hacer respetar los derechos, por causas ajenas a nuestra voluntad no pudimos procesar los datos del sujeto número 10.

Las figuras 11, 12, 13, 14, 15 y 16 permiten la visualización de los porcentajes obtenidos para el grupo de sujetos voluntarios. La explicación a su composición, no la citaremos por ser idénticas a las figuras representativas del grupo de sujetos no voluntarios.

Hasta aquí, hemos analizado la eficacia del Aprendizaje Estructurado en términos de porcentajes, haciéndose necesaria una comparación estadística entre grupos experimentales y control.

Debido a la reducida muestra en el grupo control no fue posible conducir un análisis estadístico, sin embargo, los da

TABLA N° 6.1

PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss VOLUNTARIOS PARA LA HABILIDAD DE ENCARAR EL ENOJO INJUSTIFICADO

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	58.2	100	49.8	100	58.2	74.8
2	33.2	33.2	49.8	74.8	33.2	49.8
3	49.8	74.8	74.8	74.8	74.8	74.8
4	16.6	100	74.8	100	49.8	74.8
5	58.2	100	16.6	100	49.8	74.8
6	74.8	100	74.8	100	49.8	100

TABLA N° 6.2

PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss VOLUNTARIOS PARA LA HABILIDAD DE NEGOCIAR

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	60	100	70	90	70	100
2	25	50	70	90	60	100
3	25	100	50	100	60	100
4	75	70	80	100	100	100
5	50	100	50	100	100	100
6	75	100	90	100	80	100

TABLA N° 6.3

PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss VOLUNTARIOS PARA LA HABILIDAD DE RESISTIR LA PERSUASION

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	49.8	100	33.2	100	74.8	74.8
2	33.2	33.2	33.2	100	33.2	74.8
3	49.8	100	74.8	100	100	100
4	33.2	100	33.2	74.8	33.2	100
5	100	100	33.2	100	49.8	100
6	49.8	100	100	100	49.8	100

TABLA 6.4

PORCENTAJES OBTENIDOS EN Ss VOLUNTARIOS PARA LA HABILIDAD DE HACER RESPETAR SUS DERECHOS

Ss	AMISTOSO		FAMILIAR		ESCOLAR	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
1	25	83.2	50	100	83.2	66.6
2	25	74.8	66.6	83.2	41.6	83.2
3	41.6	100	50	100	50	83.2
4	66.6	100	50	100	66.6	100
5	66.6	83.2	50	100	66.6	83.2
6	66.6	100	83.2	100	83.2	100

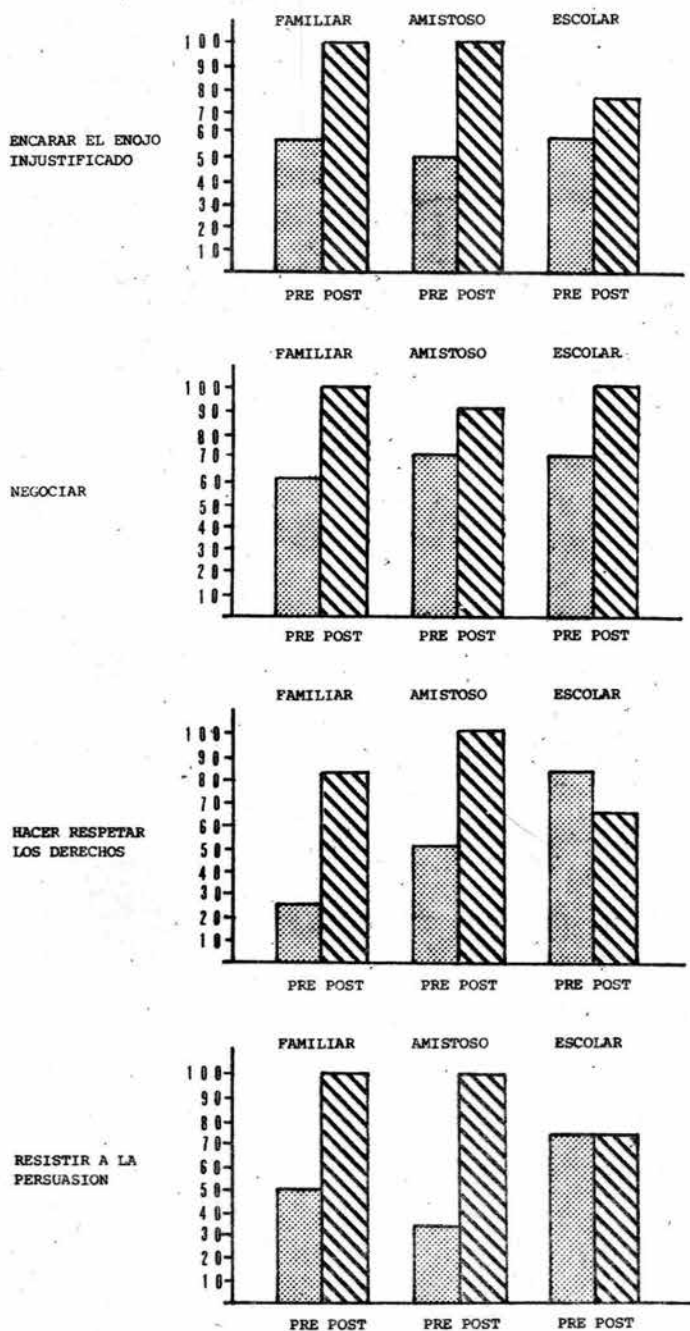


FIGURA 11 Porcentajes pretest- postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 11, del grupo de personas no voluntarias.

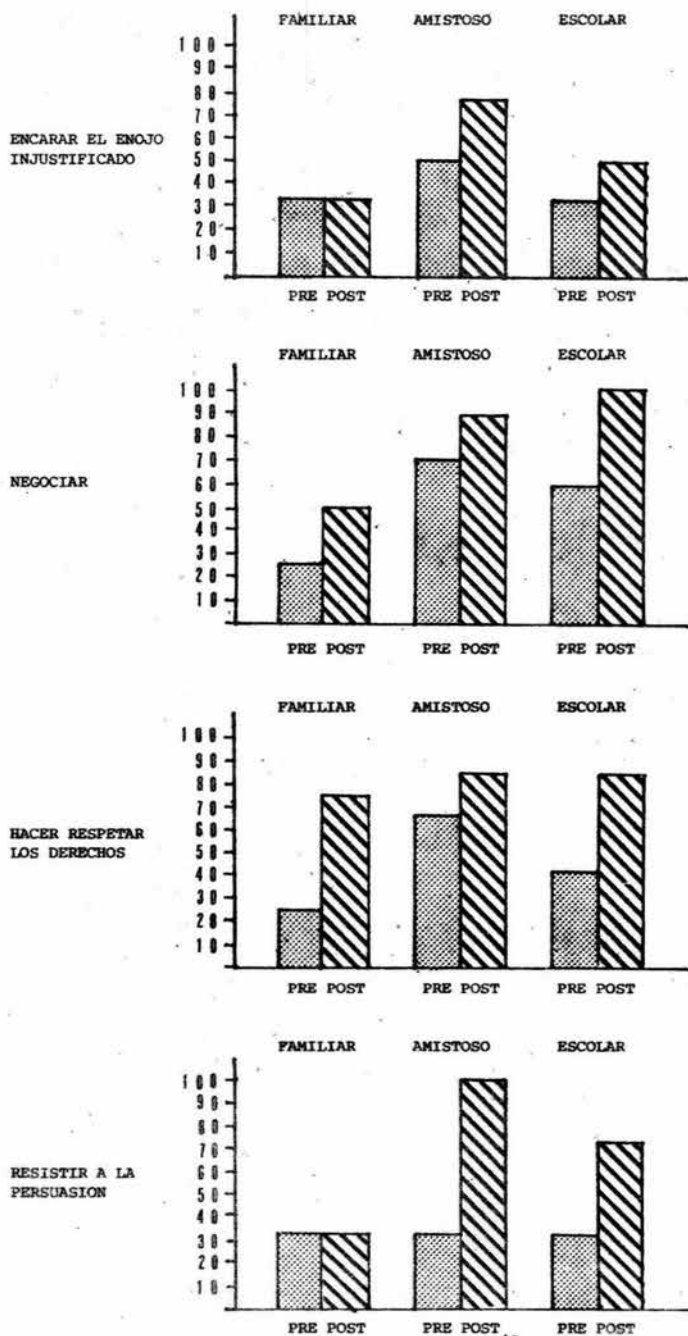


FIGURA 12 Porcentajes pretest- posttest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 12, del grupo de personas no voluntarias.

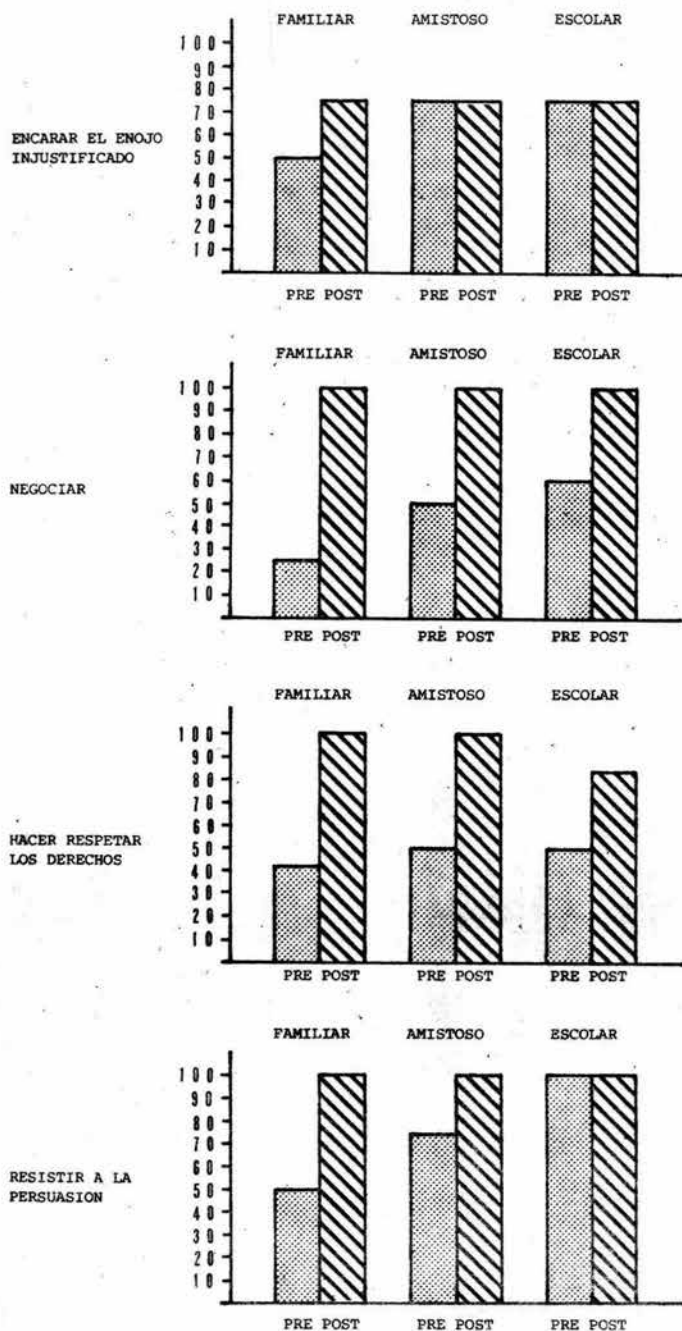


FIGURA 13 Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 13, del grupo de personas no voluntarias.

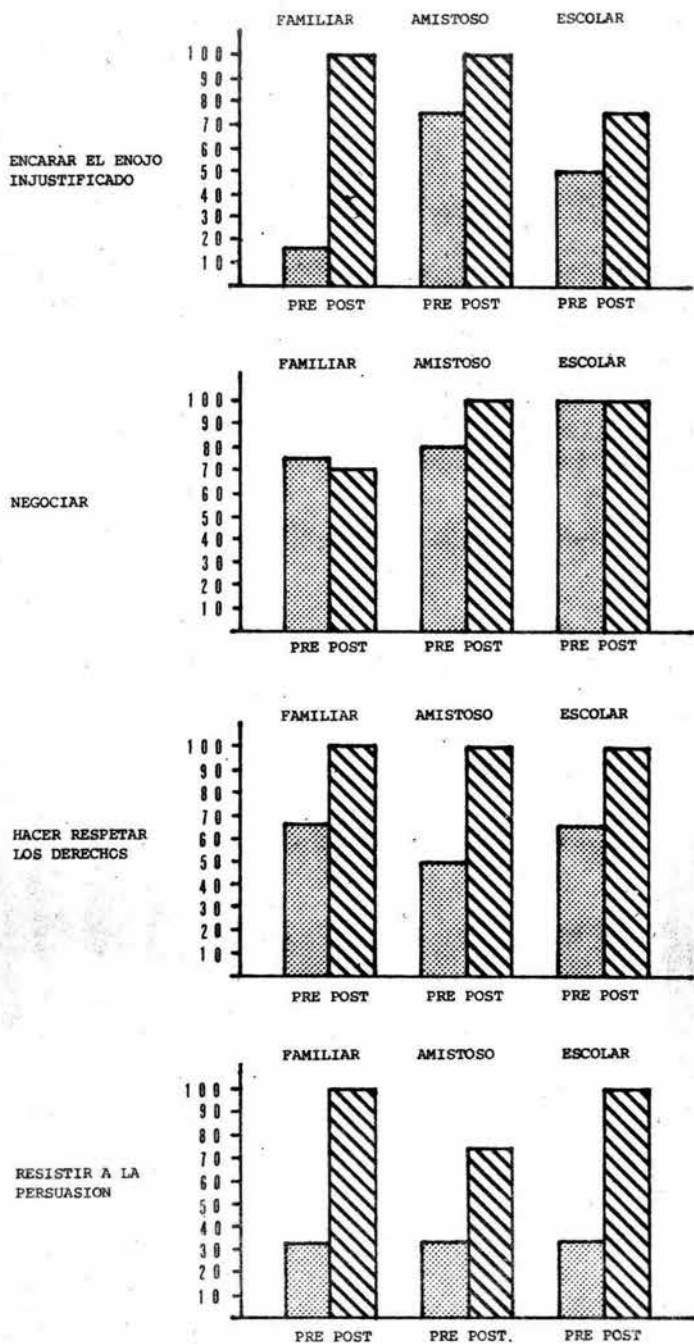


FIGURA 14 Porcentajes pretest- posttest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 14, del grupo de personas no voluntarias.

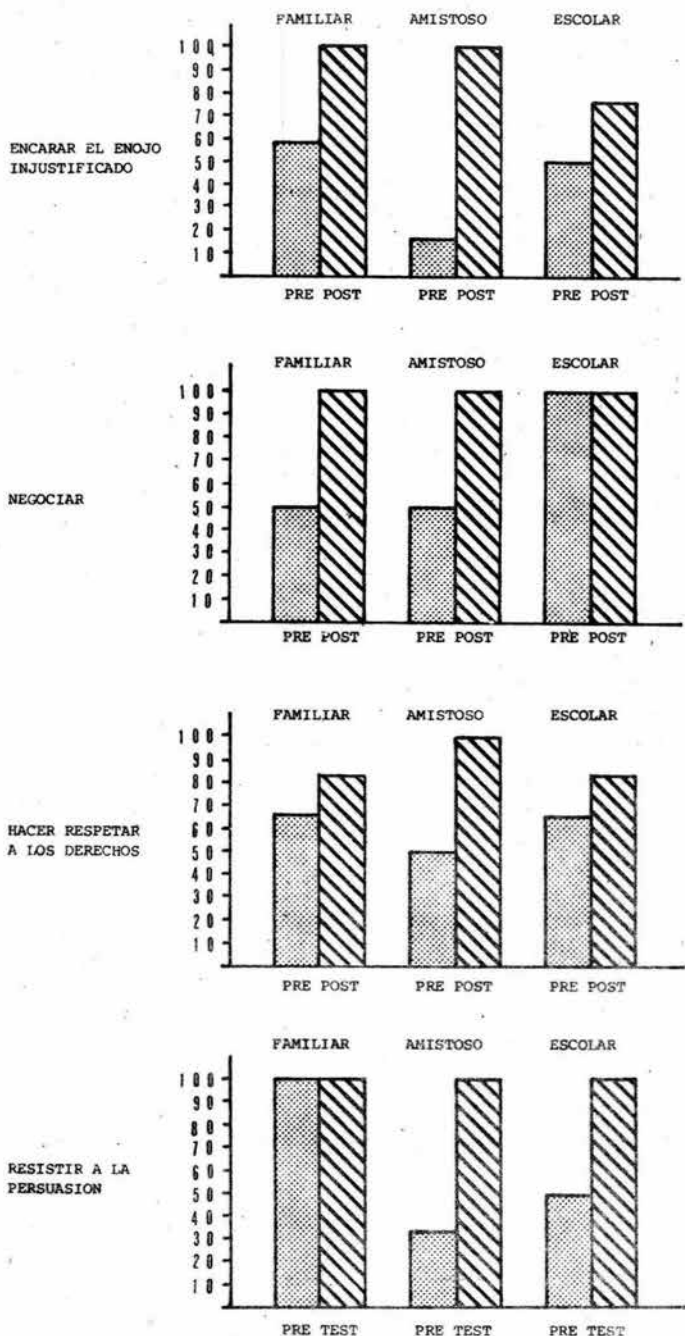


FIGURA 15 Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 15, del grupo de personas no voluntarias.

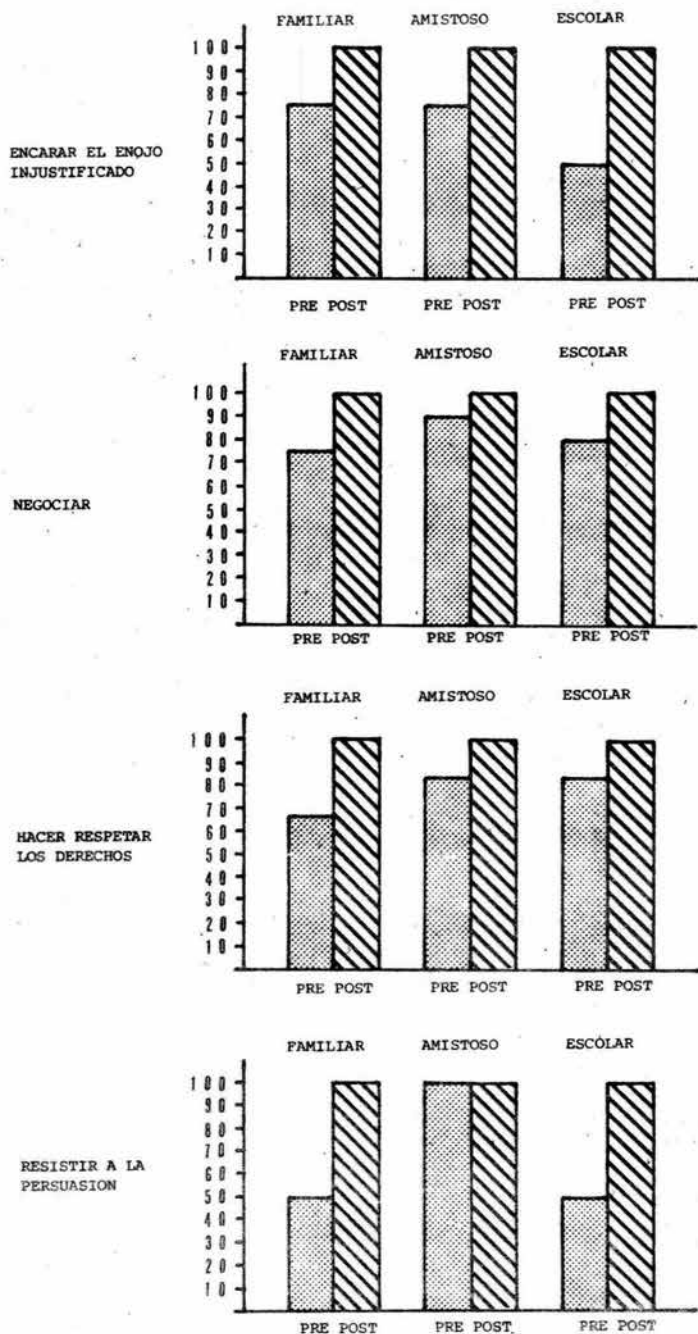


FIGURA 16 Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en los distintos contextos para el sujeto 16, del grupo de personas no voluntarias.

tos mostrados en porcentajes (tablas 7, 8 y 9) hablan por sí mismos.

Para notar la relación de los datos mencionados, la prueba de McNemar para la significación de cambios permitió el análisis de las diferencias en las medidas de pretest y postest, de los grupos experimentales ante las diferentes habilidades.

El análisis estadístico reveló cambios significativos en la mayoría de las habilidades.

Las tablas 10 agrupan los datos globales de antes y después del tratamiento, para el grupo de sujetos no voluntarios.

La aplicación de la prueba McNemar muestra la diferencia significativa al .001 para la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado (tabla 10.1).

Esta prueba arrojó una diferencia de .05 para la habilidad de Negociar (tabla 10.2) y .01 en Hacer Respetar los Derechos (tabla 10.3) y Resistir a la Persuasión (tabla 10.4). Con ésta se evidencia la efectividad del tratamiento en términos globales.

Las tablas 11 revelan los resultados obtenidos por el grupo de sujetos voluntarios.

Comparaciones de los puntajes test-retest obtenidos en el Sujeto 2 del grupo Control

Encarar el enojo injustificado

Contexto	Test	Retest
Familiar	49.8	49.8
Amistoso	74.8	74.8
Escolar	74.8	74.8

Negociar

Contexto	Test	Retest
Familiar	70	60*
Amistoso	70	70
Escolar	70	50*

Hacer respetar derechos

Contexto	Test	Retest
Familiar	66.6	66.6
Amistoso	83.2	100
Escolar	100	100

Resistir a la persuasión

Contexto	Test	Retest
Familiar	100	100
Amistoso	49.8	49.8
Escolar	100	100

TABLA 8

Comparaciones de los puntajes test-retest obtenidos en el Sujeto 1 del grupo Control

Encarar el enojo injustificado		
Contexto	Test	Retest
Familiar	58.2	25*
Amistoso	58.2	58.2
Escolar	58.2	58.2

Negociar		
Contexto	Test	Retest
Familiar	45	45
Amistoso	45	45
Escolar	45	45

Resistir a la persuasión		
Contexto	Test	Retest
Familiar	25	25
Amistoso	25	25
Escolar	25	25

Hacer respetar derechos		
Contexto	Test	Retest
Familiar	83.2	83.2
Amistoso	83.2	83.2
Escolar	83.2	83.2

Comparaciones de los puntajes test-retest obtenidos en el Sujeto 3 del grupo Control

Encarar el enojo injustificado		
Contexto	Test	Retest
Familiar	58.2	58.2
Amistoso	58.2	58.2
Escolar	33.2	48.2*

Negociar		
Contexto	Test	Retest
Familiar	35	45
Amistoso	45	45
Escolar	45	45

Hacer respetar derechos		
Contexto	Test	Retest
Familiar	41.6	41.6
Amistoso	58.2	74.8*
Escolar	41.6	74.8*

Resistir a la persuasión		
Contexto	Test	Retest
Familiar	83.2	83.2
Amistoso	83.2	83.2
Escolar	83.2	83.2

TABLA N° 10.1

Comparaciones pre-test-post-test, en el grupo de sujetos no voluntarios, hacia la habilidad de encarar el enojo injustificado, mediante la aplicación de la prueba de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 0	B 0
	-	C 0	10

P < .001

TABLA N° 10.2

Comparaciones pre-test-post-test, en el grupo de sujetos no voluntarios, hacia la habilidad de negociar, aplicando la prueba de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 2	B 0
	-	C 1	D 7

$P < .05$

con 1 gl

TABLA N° 10.3

Comparaciones de pre-test-post-test, en el grupo de sujetos no voluntarios, hacia la habilidad de hacer respetar los derechos aplicando la prueba de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 1	B 0
	-	C 0	D 9

$P < .01$

TABLA N° 10.4

Comparaciones pre-post-post-test, en el grupo de sujetos no voluntarios, hacia la habilidad de resistir a la persuasión aplicando la prueba estadística de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 0	B 1
	-	C 1	D 7

P < .01

Una diferencia de .01 fue obtenida para tres de las habilidades entrenadas: Encarar el Enojo Injustificado, tabla 11.1; Hacer respetar los derechos, tabla 11.3 y Resistir a la persuasión, tabla 11.4.

La tabla 11.2 arrojó una diferencia de .05 igualándose estos resultados a los obtenidos en el grupo de sujetos no voluntarios, en la habilidad de Negociar.

Lo anterior denota que en los grupos experimentales se dio un incremento notable entre pretest y posttest, no existiendo cambios en el grupo control. Esto evidencia una aparente diferencia entre grupos experimentales y control, la cual no pudo ser comprobable mediante un análisis estadístico.

Problema 3:

La respuesta a la pregunta relacionada con la disposición de los sujetos, se ha vislumbrado a lo largo de la solución de las preguntas anteriores.

El análisis estadístico mediante la U de Mann-Whitney permitió la comparación de pretest para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios y la comparación de posttest entre los mismos grupos, notándose la existencia de variaciones en

TABLA N° 11.1

Comparaciones pretest-post-test, en el grupo de sujetos voluntarios, hacia la habilidad de encarar el enojo injustificado, aplicando la prueba estadística de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 0	B 0
	-	C 1	D 5

$P < .01$

TABLA N° 11.2

Comparaciones pretest-post-test, en el grupo de sujetos voluntarios, hacia la habilidad de negociar, aplicando la prueba estadística de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 1	B 0
	-	C 0	D 5

$P < .05$

TABLA N° 11.3

Comparaciones prepost-post-test, en el grupo de sujetos voluntarios, hacia la habilidad de hacer respetar los derechos, aplicando la prueba estadística de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 0	B 0
	-	C 0	D 6

$P < .01$

TABLA N° 11.4

Comparaciones pretest-post-test, en el grupo de sujetos voluntarios, hacia la habilidad de resistir a la persuasión, aplicando la prueba estadística de McNemar.

		POST TEST	
		-	+
PRE TEST	+	A 0	B 1
	-	C 0	D 5

$P < .01$

tre las diferentes habilidades.

Las tablas 12.1 y 12.2 presentan la comparación de ambos grupos, en las mediciones de pretest y postest, para la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado. Si se observan ambas tablas, se notará que no existe diferencia significativa para los grupos experimentales en los dos tipos de medición.

La habilidad de Negociar se muestra en las tablas 12.3 y 12.4, revelándose una diferencia de .01 en la post-evaluación (tabla 12.4).

Efecto parecido al anterior se exhibe en la habilidad de Respetar los derechos (tablas 12.5 y 12.6). La comparación de los grupos en la medida de pretest, no indica grado de diferencia; y, en el postest, a pesar de no encontrarse diferencia significativa, ésta sí es muy aproximada.

Finalmente se presenta la habilidad de Resistir a la Persuasión (tablas 12.7 y 12.8) donde no se observan diferencias significativas.

TABLA N° 12.1

Comparación de pretest para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales), en la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado, empleando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	3	3
2	3	8
3	3	8
4	3	14
5	6	14
6	8	14
7	10.5	
8	10.5	
9	14	
10	14	
	$R_1 = 75$	$R_2 = 61$
$U = 20$	$U = obt < a U tab.$	$P < .10$

TABLA N° 12.2

Comparación de Post-test para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales), en la habilidad de Encarar el Enojo Injustificado, empleando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	2.5	2.5
2	2.5	2.5
3	10.5	10.5
4	10.5	10.5
5	10.5	10.5
6	10.5	10.5
7	10.5	
8	10.5	
9	10.5	
10	10.5	
	R = 89	R = 47
U = 26	U obt. < a U tab.	P < .1

TABLA N° 12.3

Comparación de Pre-test para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales), en la habilidad de Negociar, empleando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	1	4.5
2	2	4.5
3	4.5	9
4	4.5	11
5	7.5	15.5
6	7.5	15.5
7	11	
8	11	
9	13.5	
10	13.5	
	$R_2 = 76$	$R_1 = 60$
$U = 21$	$U = \text{obt.} < a U \text{ tab.}$	$P < .1$

TABLA N° 12.4

Comparación de Post test para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales) en la habilidad de Negociar, empleando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	1	12.5
2	2.5	12.5
3	2.5	12.5
4	4.5	12.5
5	4.5	12.5
6	7	12.5
7	7	
8	7	
9	12.5	
10	12.5	
$R_2 = 61$		$R_1 = 75$
$U = 6$	$U = \text{obt.} < a \text{ U. tab.} \quad P < .1$	

TABLA N° 12.5

Comparación de Pre-test para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales) en la habilidad de Hacer Respetar sus Derechos, empleando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	1.5	6.5
2	1.5	6.5
3	3.5	9
4	3.5	13
5	6.5	13
6	6.5	13
7	10.5	
8	10.5	
9	15.5	
10	15.5	
$R_2 = 75$		$R_1 = 61$
$U = 20$	$U \text{ obt. } < a \text{ U tab.}$	$P < .1$

TABLA N° 12.6

Comparación de Post-test para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales) en la habilidad de Hacer Respetar sus Derechos, empleando la U de Mann Whitney

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	4	4
2	4	12
3	4	12
4	4	12
5	4	12
6	4	12
7	12	
8	12	
9	12	
10	12	
$R_2 = 72$		$R_1 = 64$
$U = 17$	$U \text{ obt. } < a \text{ U tab.}$	$P < .1$

TABLA N° 12.7

Comparación de Pre-test para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales) en la habilidad de Resistir a la Persuasión empleando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	1	4.5
2	4.5	4.5
3	4.5	4.5
4	8	4.5
5	9	11.5
6	11.5	14.5
7	11.5	
8	11.5	
9	11.5	
$R_2 = 73$		$R_1 = 44$
$U = 23$	$U \text{ obt.} < a U \text{ tab.}$	$P < .1$

TABLA N° 12.8

Comparación de Post-test para los grupos de sujetos no voluntarios vs voluntarios (puntajes individuales) en la habilidad de Resistir a la Persuasión, empleando la U de Mann Whitney.

SUJETOS	NO VOLUNTARIOS	VOLUNTARIOS
1	2.5	2.5
2	2.5	10.5
3	2.5	10.5
4	5	10.5
5	10.5	10.5
6	10.5	10.5
7	10.5	
8	10.5	
9	10.5	
	$R_2 = 65$	$R_1 = 44$
$U = 20$	$U \text{ obt. } < a \text{ U tab.}$	$P < .1$

IV.2 CONCLUSIONES

A manera de conclusiones debemos incidir en los siguientes puntos:

- 1) Los datos obtenidos no nos permiten concluir a favor de un control contextual, pues el análisis estadístico global, mostró que la variación por contextos no es significativa.
- 2) En general, puede decirse que la habilidad que mostró mayor fluctuación por contexto fue Negociar.
- 3) La comparación de las habilidades a través de la U de Mann-Whitney, no arrojó diferencias de importancia en los puntajes correspondientes.
- 4) Apoyándonos también en estudios anteriores (Goldstein, Sprafkin y Gershaw; 1976, Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980; Roth y Borth, 1980; Roth y Cols. 1982), no parece existir duda respecto a la amplia efectividad del Aprendizaje Estructurado como paquete tecnológico en la generación de habilidades sociales en los jóvenes que integraron el estudio.

- 5) Las comparaciones de los grupos experimentales y grupo control, permitieron analizar la efectividad del Aprendizaje Estructurado, concluyéndose:
 - a) los pretest fueron iguales en los tres grupos;
 - b) para los grupos experimentales se dio un incremento del pretest al postest, altamente significativo, evidenciado a través de la aplicación de la prueba McNemar;
 - c) el grupo control mantuvo prácticamente invariable los porcentajes de pretest y postest;
 - d) la aplicación del procedimiento de evaluación no pareció afectar el rendimiento de los sujetos, al analizar al grupo control respecto al efecto test-retest, no se evidencia cambios significativos en las evaluaciones conducidas.
- 6) La U de Mann-Whitney y la prueba de McNemar demostraron que no existe diferencia en la ejecución de los sujetos voluntarios y no voluntarios.
- 7) No obstante, se encontraron pequeños cambios en algunos componentes de las habilidades tanto en el grupo de sujetos voluntarios como no voluntarios. Dichos cambios no parecían seguir un patrón más o menos ordenado.

CAPITULO V

DISCUSION

V.I EFECTOS DE LA CONTEXTUALIZACION

A lo largo de este trabajo se vio que el tema de las Habilidades Sociales ha desembocado una amplia gama de caminos a investigar.

El enfoque de este estudio se dirigió a dilucidar el papel del contexto interpersonal social, como determinante en la ejecución de las destrezas sociales.

Grandes interrogantes han surgido respecto a que la eficacia de las Habilidades Sociales podría depender del contexto en que éstas sean emitidas (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard; 1975; Epstein, 1975; y, Twentyman y Cols., 1982). De aquí el interés de realizar el presente trabajo.

Retomando los datos obtenidos, en el análisis global de la contextualización, éstos dan la solución a la primera interrogante formulada. La explicación que al respecto se puede dar, nos lleva a variados razonamientos, entre los que está:

No se aprecian diferencias contextuales en la emisión de las habilidades sociales plausiblemente porque el instrumento de evaluación pudo no ser sensible.

En caso de que los resultados se deban a este razonamiento, su explicación puede abarcar diferentes facetas.

a) Hablando del instrumento de evaluación, creemos que la definición del contexto pudo no incluir los elementos más pertinentes. La definición formulada incluía al contexto de manera muy general. Se trató dentro de los contextos familiar, amistoso y escolar a todos los factores globales que los determinaban, pudiendo ser más factible una definición que contenga un conjunto de las posibles situaciones incluidas en su contexto, la especificación de las múltiples personas participantes, las características medio ambientales de los lugares donde se emita la habilidad y la posible influencia que personas incluidas en un contexto ejerzan sobre el otro.

Nuestra definición conduce hacia definiciones contextuales de tipo molar, ocasionando el empleo de consignas generales representativas de cada contexto. La alternativa citada, tendría como limitación la exclusividad de múltiples situa-

ciones, haciéndose más compleja su generalización.

En otros casos (Epstein, 1980) se ha investigado las consecuencias sociales ante determinantes situacionales, encontrando diferencias según la situación ante la que se responde.

Cabe remarcar que, en estos estudios, cada situación no fue representativa de un contexto en particular (empleo, automóvil, etc.), pues ésta podría presentarse ante cualquier contextualización.

Existen estudios, cuya amplitud de los contextos, es mayor al aquí utilizado (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard; 1975). En ellos, la habilidad de analiza en ambientes familiares y no familiares, incluyendo este último toda una gama de distintas situaciones contextuales.

El análisis de los datos en este tipo de investigaciones, ha revelado la existencia de diferencias contextuales en diversos componentes de la destreza a evaluar. Estos hallazgos se han detectado en personas institucionalizadas, cuyos datos sería cuestionable generalizar.

Ya que algunos autores (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard;

1975; Epstein, 1975; y, Twentyman y Cols., 1982) no han definido con exactitud los contextos y si han encontrado diferencias, en caso de estar bien realizada nuestra definición, una limitante pudo ser el análisis global de la habilidad, ya que éste podría encubrir diferencias contextuales.

De aquí, el haber realizado un análisis por componente, existiendo la posibilidad de observar pequeñas variaciones significativas, capaces de guiarnos hacia una respuesta adecuada.

Los datos obtenidos indican en general la falta de contextualización, sin embargo, la habilidad de negociar constituyó una excepción para el contexto amistoso-familiar, en el grupo de sujetos no voluntarios.

b) Con respecto a la definición de las habilidades, ésta pudo ser deficiente en la medida que no es específico a todos los componentes que conforman a la destreza.

Dentro de los componentes no verbales no se consideraron la postura corporal, movimientos y gestos del cuerpo, proximidad física, expresión facial, sonrisas y movimientos de la cabeza.

En componentes verbales, faltó tomar en consideración la cualidad del habla, duración, tasa, latencia, claridad, pausas, errores del habla y repeticiones.

De tomarse en cuenta estos elementos, el registro de la habilidad es más completo ayudando a detectar cambios que probablemente reflejen contextualización.

c) La representatividad de la consigna, pudo reducir la sensibilidad del instrumento. Si tomamos al contexto social como un fenómeno representativo de un todo, esto implica que su composición contenga múltiples situaciones que lo están conformando. El estimar parte de estas situaciones, llevaría hacia un análisis más molecular del contexto, indicando así ante qué lugar particular se está respondiendo.

Otros estudios (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard; 1975), también han utilizado consignas de tipo general, pues en ellas se incluye el contexto (Fam - no Fam) en las que se debe ejercer una habilidad con expresión de sentimientos positivos y negativos. Los elementos presentados para cada consigna, sólo sitúan a la persona evaluada en la situación de forma global.

De esto surge la alternativa de sondear ante una muestra representativa de sujetos, aquellas situaciones más repetitivas en cada contexto.

Estos datos permitirían abstraer una muestra más significativa de situaciones que intervienen en cada medio ambiente social (Amistoso-Familiar-Escolar).

Posterior a esto, un análisis de la descripción de cada uno llevaría hacia la detección de elementos comunes patentes en cada situación, obteniéndose así tres o más situaciones representativas de todo el contexto, que permitan su evaluación con alto grado de validez.

d) La historia interconductual de cada sujeto respecto a las consignas evaluadas, no se controló, pues a pesar de que subjetivamente se detectó que los individuos si se habían enfrentado ante cada situación, esto no implica que sea la más representativa del contexto para las personas evaluadas.

De aquí, que cada situación amén de ser la misma, pudiese ocasionar efectos diferentes en cada sujeto.

e) Otro punto a considerar, es el procedimiento seguido

en la evaluación. En éste, el sujeto debía responder ante la consigna que ejerce el experimentador. Al respecto, algunos autores (Morrison y Bellack; 1981), fundamentan la existencia de la percepción social. Esta se refiere al proceso mediante el cual el hombre llega a conocer las características de otras personas.

El lograr esta percepción lleva a la sensibilidad social (Rothenberg, 1970. En: Morrison y Bellack, 1981) donde se percibe y comprende la conducta, sentimientos y motivos de otros individuos, conduciendo al aprendizaje de la interpretación de señales y mensajes interpersonales.

Esto implica que la persona a ejercer la habilidad responderá a factores personales del sujeto que presenta la consigna, generalizándose la respuesta en los contextos evaluados.

Creemos, que al considerar esta situación como verdadera, se explicaría la baja variabilidad de respuestas ante los distintos contextos sociales. Este efecto puede suprimirse, eliminándose así todo efecto ocasionado por el instrumento de evaluación. Cabe considerar que las características personales de los individuos que interactúan con el sujeto evaluado, deberán detectarse. En caso de que éstas sean diferentes y el sujeto responda igual, la situación citada no

se estaría presentando.

En futuras investigaciones, la comparación de evaluaciones en medio ambientes naturales y estructurados, ante personas diferentes, podría brindar una solución que reflejase la generalización de la habilidad contextual en clases distintas de sujetos.

f) Otro efecto relacionado con el procedimiento de la evaluación, es el ocasionado por la situación de juego de roles.

Se ha encontrado (Bellack, Hersen y Turner; 1979), que el juego de roles no se relaciona del todo con la conducta emitida en situaciones naturales. Esto no significa un rechazo absoluto, pues la conducta tiene una íntima relación con el ejercicio de la habilidad en el medio ambiente natural, situación que no invalida los datos obtenidos (Bellack, Herssen y Turner; 1979).

V.2 EFECTOS DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO

El procedimiento seguido en este estudio permitió evaluar la efectividad del Aprendizaje Estructurado en diferentes contextos medioambientales.

Es ampliamente conocido el efecto positivo que genera el Aprendizaje Estructurado como medio para el entrenamiento de las habilidades sociales (Goldstein, 1973, Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein; 1980, Roth y Bohrt; 1980, Wood; 1980).

En el presente estudio, su eficacia se hizo nuevamente patente, validándose los resultados para un grupo particular de la población mexicana: jóvenes, con un rango de edad de los 18 a los 23 años, estudiantes de la carrera de Psicología, sin experiencia previa.

La interacción de técnicas como modelamiento, juego de roles, retroalimentación y transferencia, mostró sus efectos positivos.

De observar nuevamente las tablas representativas de los resultados, se notará que para ambos grupos, el incremento de la emisión adecuada en cada habilidad después del entre-

namiento fue muy elevada.

Los mismos resultados se evidenciaron para cada sujeto en las habilidades contextuales.

Esto indica que el Aprendizaje Estructurado es igualmente efectivo para mejorar el nivel de destrezas sociales en diferentes contextos medioambientales, sin importar la disponibilidad y sexo de los sujetos participantes.

V.3 EFECTOS RELACIONADOS CON LA DISPONIBILIDAD

Los resultados obtenidos muestran la relación existente entre la ejecución de las habilidades sociales y la disponibilidad, entendida en términos de la participación voluntaria y no voluntaria al entrenamiento.

En ambos grupos, el paquete tecnológico del Aprendizaje Estructurado evidenció su efectividad. No se encontró una diferencia contextual propiamente dicha, ya que únicamente es te efecto se mostró ante una habilidad (Negociar) en el grupo de sujetos no voluntarios. Otras diferencias significativas se patentizaron ante componentes variados de distintas habilidades en los sujetos voluntarios.

Lo anterior no nos permite aceptar como un hecho el fenómeno de la contextualización en los sujetos voluntarios en una habilidad en particular.

Los resultados obtenidos, se relacionan con los encontrados por Martin y Marcuse (1958; En: Craig y Metze; 1982), quienes sin comprender el estudio de las destrezas sociales, analizaron los efectos de sujetos voluntarios y no voluntarios. Ellos emplearon estudiantes en la participación de un curso con temas de Psicología, llegando a la conclusión de que no existen diferencias.

Smart (1966, En: Craig y Metze, 1982), soporta lo anterior, indicando que no existen desigualdades esenciales entre voluntarios y no voluntarios.

Hablando del Aprendizaje Estructurado, los resultados apoyan lo anterior, pues las comparaciones de pretest y posttest, conducidas, reflejan que ambos grupos incrementaron notablemente su ejecución de habilidades, sin existir diferencia significativa.

En el caso de la contextualización, sería difícil comparar los datos, pues los sujetos no voluntarios contextualizaron sólo algunos componentes de todas las habilidades y los

no voluntarios una habilidad en particular.

V.4 CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Entre las variables controladas, se encontró la maduración, en la medida que el experimento tuvo una duración relativamente corta, situación que impidió que los sujetos presentasen procesos de desarrollo biológico entre la pre y post-evaluación.

Con respecto a la instrumentación, ésta también se controló, ya que, el mismo instrumento fue empleado para los tres grupos con que se trabajó, habiendo sido provocada su implantación en dos grupos de sujetos con características diferentes (Roth y Cols.: 1982).

La mortalidad se previó, ya que la población con que se trabajó, tenía un bajo riesgo de deserción pues diariamente debían asistir a sus clases independientemente de los posibles problemas que pudiesen surgir.

Podemos decir, que los resultados alcanzados no son confusos, pues no existió relación sistemática entre variables extrañas y la variable dependiente.

Ya que nosotros creamos las condiciones experimentales para posteriormente aplicarlas a los diversos grupos de estudio, pensamos que la variable independiente estuvo controlada mediante manipulación.

Tampoco se controlaron los efectos que pudieron proceder del sexo del experimentador.

Con respecto a los participantes, su selección se hizo de manera azarosa. Se puede considerar la existencia de validez interna, por haberse elegido las muestras de una población cuyas características generales son compartidas. De esta forma se controlaron parte de los aspectos mínimos para interpretar un experimento.

El equilibrio de grupos, se dio en cuanto a características generales, como: nivel de ingresos económicos, edad, tipo de carrera, escuela, etc. No obstante no fue posible controlar la variable sexo, lo adecuado debió ser, que ambos grupos estuviesen formados por sujetos de ambos sexos. Esto no fue posible, pues las personas inscritas sólo correspondían a un sexo y el grupo seleccionado al azar se compuso por sujetos de sexo femenino.

El equilibrio fue también logrado mediante la aplicación estándar del procedimiento.

Consideramos, que al intervenir un experimentador en el diseño e implantación de un experimento, éste puede afectarse por la tendencia del observador hacia el cumplimiento de sus hipótesis. En este estudio, evitamos esta influencia, definiendo con claridad los criterios que utilizamos para observar y registrar cada componente de las habilidades. Estos, no sólo se especificaron sino que además con anterioridad se practicaron las técnicas de observación en estudios previos (Roth y Cols., 1982).

Otra acción que eliminó la probable inconsistencia en la observación, fue la utilización de una grabadora, en la que se registró parte de la variable dependiente.

Con respecto al efecto de la contaminación verbal por parte del investigador, ésta se disminuyó manteniendo constantes las consignas presentadas.

Se ha reportado, por otro lado, que las características físicas del experimentador influyen sobre las respuestas de los participantes en el estudio (Craig y Metze; 1982). Con el objetivo de minimizar este efecto, sólo un investigador

participó en la presentación de las consignas de evaluación.

Esto pudo servir como medio de control para todos los grupos, sin embargo, la influencia de las características personales no las tomamos en consideración, pudiendo éstas constituirse como efectos extraños sobre la variable dependiente.

Ambos grupos estuvieron expuestos a las mismas situaciones experimentales, como fueron: modelo, instructor, evaluación, manejo de contingencias, Aprendizaje Estructurado.

Cabe mencionar la falta de control de variables fuera del alcance del experimentador, como fueron: características propias del sujeto, experiencias específicas con familiares, amigos y escuela, estado de ánimo, etc. Variables que a pesar de su importante influencia nos fue imposible controlar.

Otro problema existente fue la representatividad de la muestra, con relación a la población del área metropolitana del Estado de México. El haber restringido los grupos de acuerdo a características muy específicas, aunque sirve como medio controlador en el estudio, a la vez, atenta contra la validez externa, pues los datos obtenidos en los participantes no son generalizables a la población metropolitana del Estado de México, ya que no todos los sujetos comparten características muy específicas.

El reconocimiento de las deficiencias anotadas tiene como propósito la conformación de un paquete de sugerencias para estudios futuros.

V.5 ASPECTO ETICO

Otro punto estimado fue el aspecto ético. Partiendo del Código Etico de la investigación humana, propuesto por la Asociación Estadounidense de Psicología, (En: Craig y Metze; 1982), podemos decir:

- a) La investigación realizada, intenta contribuir a la ciencia del comportamiento y a la prosperidad del hombre, ya que con anterioridad no se han analizado los puntos citados en el objetivo, ayudando en lo futuro a la solución de deficiencias de las habilidades sociales.
- b) El trabajo realizado, en ningún momento supuso daño físico y mental, así como ningún tipo de riesgo particular.

- c) Se informó a los participantes sobre los aspectos de la investigación que influirían en su persona. Dicha información se limitó para mantener la validez de los datos obtenidos.
- d) Finalizada la investigación, se les proporcionó a los participantes una explicación total de la naturaleza del estudio y se eliminaron todas las dudas existentes.
- e) Se estipuló un acuerdo claro y justo entre los grupos participantes y el experimentador, marcando las responsabilidades que cada uno adquiriría.

BIBLIOGRAFIA

Ardila, R.; Psicología del Aprendizaje., México, Siglo XXI, 1970.

Andrasik, F., Heimberg, R. G., Edlund, R., y Blankenberg, R.; Assesing the readability levels of self-report assertion inventories., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1981, 49 (1), 142-144.

Arnkoff, D. y Stewart, J.; The effectiveness of modeling and videotape feedback on personal problem solving., Behav. Res. and Therapy, 1975, 13, 127-133.

Bellack, A. S., Hersen, M., y Turner, S. M.; Generalization effects of social skills training in chronic schizophrenics: and experimental analysis., Behav. Res. and Therapy, 1976, 14, 391-398. ✓

Bellack, A. S., Hersen, M., y Turner, S.; Relationship of role playing and knowlwdge of appropriate behavior to assertion in the natural evironment., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 47 (4), 670-678.

Berach, E. F.; Influence of scheduling variations on the effectiveness of a group assertion- training program for women., Journal of Counseling Psychology, 1981, 28 (3), 265 - 268.

Blair, M. C., y Fretz, B. R.; Interpersonal skills training for premedical students., Journal of Counseling Psychology, 1980, 27 (4), 380-384.

Brown, S. D.; Coping skills training: and evaluation of a psychoeducational program in a community mental health setting., Journal of Counseling Psychology, 1980, 27 (4), 340-345.

Craig, J. R. y Metze, L. P.; Métodos de la Investigación Psicológica., México, Interamericana, 1982.

Curran, J. P.; Social skills training and systematic desensitization in reducing dating anxiety., Beh. Res. and Therapy., 1975, 13, 65-68.

DeGiovanni, I. S. y Epstein, N.; Unbinding assertion and aggression in research and clinical practice., Behavior Modification, 1978, 2 (2), 173-189.

Dunn, M., Horn, E. V. y Herman, S. H.; Social skills and Spinal Cord Injury: A comparison of three training procedures., Behavior Therapy, 1981, 12, 153-164.

Eisler, R.; Behavioral Assessment of Social Skills., En: Hersen, M. y Bellack, A. S. (Eds.), Behavioral assessment;: a practical book., New York; Pergamon Press, 1976, pp. 369-395.

Eisler, R. M., Hersen, M., y Miller, P. M., y Blanchard, E. B.; Situational determinants of assertive behaviors., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43 (3), 330-340.

Eisler, R. M., Blanchard, E. B., Fitts, H. y Williams, J. G.; Social skill training with and without modeling for

schizophrenic and non-psychotic hospitalized psychiatric patients., Behavior Modification, 1978, 2 (2), 147-171.

Epstein, N.; Social Consequences of Assertion, Aggression, Passive Aggression, and Submission: Situational and Dispositional Determinants., Behavior Therapy, 1980, 11, 662-669.

Fensterheim, H. y Baer, J.; No diga Si cuando quiera decir No: El aprendizaje asertivo (AA) que puede cambiar su vida., Barcelona, Grijalbo, 1976.

Goddard, R. C.; Increase in assertiveness and actualization as a function of didactic training.; Journal of Counseling Psychology, 1981, 28 (4), 279-287.

Goldstein, A. P.; Structured Learning therapy: Toward a psychoterapy for the poor., New York: Academic Press, 1973.

✓ Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P., y Gershaw, N. J.; Skill Training for Community Living: Applying Structured Learning Therapy., N. Y. Pergamon, Press, 1976.

✓ Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. Skills streaming The Adolescent: A Structured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills., Illinois: Research Press Co., 1980.

Green, S. B., Burkhart, B. R., y Harrison, W. H.; Personality correlates of self-report, role-playing, and in vivo measures of assertiveness., Journal of Consulting and Clinical Psychology., 1979, 47 (1), 16-24.

Gresham, F. M. y Nagle, R. J.; Social skills training with children: responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1980, 48 (6), 718-729.

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

Hamilton, F. y Maisto, S.; Assertive behavior and perceived discomfort of alcoholics in assertion-required situations., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979 47 (1), 196-197.

Hammen, C. L., Jacobs, M., Mayol A. y Cochran, S. D.; Dysfunctional cognitions and the effectiveness of skill and cognitive-behavioral assertion training., Journal of the Consulting and Clinical Psychology, 1980, 48 (6), 685-695.

Haynes, L. y Avery, A.; Training adolescents in self-disclosure and empathy skills., Journal of Counseling Psychology, 1979, 26 (6), 526-530.

Haynes, S. N.; Principles of Behavioral Assessment., New York, Gardner Press, INC, 1978.

Henao, L.; Evaluación de Habilidades Sociales., 1981. No publicado., Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, México.

Hersen, M., Eisler, R., Miller, P., Johnson, M. y Pinkston, S.; Effects of practice, instructions, and modeling on components of assertive behavior., Behav. Res. and Therapy, 1973, 11, 443-451.

Hersen, M., Eisler, R. y Miller, P.; An experimental analysis of generalization in assertive training., Behav. Res. and Therapy, 1974, 12, 295-310.

Hull, D. y Hull, J.; Rathus assertiveness schedule: normative and factor-analytic data., Behavior Therapy, 1978, 9, 673.

Jennings, R. y Davis, C.; Attraction-enhancing client behaviors; a structured learning approach for "Non-Yavis, Jr.". , Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 45 (1), 135-144.

Kanfer, F. y Phillips, J.; Principios de Aprendizaje en la Terapia del Comportamiento., México, Trillas, 1980.

Kazdin, A.; Covert modeling, imagery assesment, and assertive behavior., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43 (5), 716-724.

Kazdin, A.; Effects of covert modeling, multiple models, and model reinforcement on assertive behavior., Behavior Therapy, 1976, 7, 211-222.

Kelly, J., Kern, J., Kirkley, B., Patterson, J. y Keane, T.; Reactions to assertive versus unassertive behavior: differential effects for males and females and implications for assertiveness training., Behavior Therapy, 1980, 11, 670-682.

Kern, J. y McDonald, M.; Assessing assertion: an investigation of construct vality and reliability., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1980, 48 (4), 532-534.

Kiecolt, J. y McGrath E.; Social desirability responding in the measurement of assertive behavior., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 47 (3), 640-642.

Kirschenbaum, D.; Social competence intervention and evaluation in the inner city: Cincinnati's social skills development program., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 47 (4), 778-780.

Law, H., Wilson, E. y Crassini, B.; A principal components analysis of the rathus assertiveness schedule., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 47 (3), 631-633.

Linehan, M., Walker, R., Bronheim, S., Haynes, K. y Yevzeroff, H.; Group versus individual assertion training., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 47 (5), 1000-1002.

López, M.; Social-Skills training with institutionalized elderly: effects of precounseling structuring and overlearning on skill acquisition and transfer., Journal of Counseling Psychology, 1980, 27 (3), 286-293.

Lowe, M. y Cautela, J.; A self-report measure of social skill., Behavior Therapy, 1978, 9, 535-544.

Marshall, P., Keltner, A. y Marshall, W.; Anxiety reduction assertive training, and enactment of consequences: A comparative treatment study in the modification of non-assertion and social fear., Behavior Modification, 1981, 5 (1), 85-102.

McFall, R. y Lillesand, D.; Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training., Journal of Abnormal Psychology., 1971, 77 (3), 313-323.

McFall, R. y Twentyman, C.; Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling, and coaching to assertion training., Journal of Abnormal Psychology, 1973, 81, 199-218.

Speas, C. M.; Job-seeking interview skills training: a comparasion of four instructional techniques., Journal of Counseling Psychology, 1979, 26 (5), 405-412.

Meyers-Abel, J. y Jansen, M.; Assertive therapy for battered women; a case ilustration., Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatric, 1980, 11, 301-305.

Mishel, M.; Assertion training with handicapped persons., Journal of Counseling Psychology, 1978, 25 (3), 238-241.

Morgan, B. y Leung, P.; Effects of assertion training on acceptance of disability by physically disable university students., Journal of Counseling Psychology, 1980, 27 (2), 209-212.

Morrison, R. y Bellack, A.; The role of social perception in social skill., Behavior Therapy, 1981, 12, 69-79.

Muldman, F. y Dorna, A.; Las técnicas asertivas y la terapia del comportamiento., Revista de Psicología Clínica., 1979, 1, 201.

Mungas, D. y Walters, H.; Pretesting effects in the evaluation of social skills training., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 47 (1), 216-218.

Pentz, M. A.; The contribution of individual differences to assertion training outcome in adolescents., Journal of Counseling Psychology, 1981, 28 (6), 529-532.

Piaget, G.; Training patients to communicate., En: Clinical Behavior Therapy, 1979.

Rahaim, S., Lefebvre, C. y Jenkins, J.; The effects of social skills training on behavioral and cognitive components of anger management., Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1980, 11, 3-8.

Rathus, S. A.; Use a covert assertion in cognitive restructuring of sexual attitudes., Behavior Therapy, 1978, 9, 678.

Rich, A. R. y Schroeder, H. E.; Research issues in assertiveness training., Psychological Bulletin, 1976, 83, 1081-1096.

Rimm, D. C. y Masters, J. C.; Terapia de la Conducta: Técnicas y hallazgos empíricos., México, Trillas 1980.

Rimm, D. C., Snyder, J. J., Depue, R. A., Haanstad, M. J. y Armstrong, D. P.; Assertive Training versus rehearsal, and the importance of making an assertive response., Behav. Res. and Therapy, 1976, 14, 315-321.

Rock, D. L.; The confounding of two self-report assertion measures with the tendency to give socially desirable responses in self-description., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1981, 49 (5), 743-744.

Romano, J. M. y Bellack, A. S.; Social validation of a component model of assertive behavior., Journal of Consulting and Clinical Psychology., 1980, 48 (4), 478-490.

Rose, Y. J. y Tryon, W. W.; Judgments of assertive behavior as a function of speech loudness, latency, content, gestures, inflection, and sex., Behavior Modification., 1979, 3 (1), 112-123.

Roth, E. y Bohrt, R.; Creación de Repertorios conductuales prosociales en jóvenes socioeconómicamente marginados., Trabajo presentado en el X Simposium Internacional de Modificación de Conducta., Bogotá, Colombia, 1980, julio, (pp. 1-41).

✓ Roth, E.; Apuntes preliminares sobre una psicología preventiva., Trabajo presentado en el XI Congreso de Análisis de la Conducta., México, D. F., febrero, 1982.

Roth, E.; Comunicación Personal., 1982, No publicado. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala., UNAM

Ruch, F. L. y Zimbardo, P. G.; Psicología y Vida., México, Trillas, 1980.

Sarason, I. G. y Sarason, B. R.; Teaching cognitive and social skills to high school students., Journal of

Consulting and Clinical Psychology., 1981, 49 (6), 908-918.

Schwartz, R. M. y Gottman, J. M.; Toward a task analysis of assertive behavior., Journal of Consulting and Clinical Psychology., 1976, 44 (6), 910-920.

Schwartz, R. D. y Higgins, R. L.; Differential outcome from automated assertion training as a function of locus of control., Journal of Consulting and Clinical Psychology., 1979, 47 (4), 686-694.

Siegel, S.; Estadística no paramétrica: aplicadas a las ciencias de la conducta., México, Trillas, 1982.

Smith, M. J.; Cuando digo No, me siento culpable; Cómo estar a la altura siguiendo las técnicas de la Terapia Aser-tiva Sistemática., Barcelona, Grijalbo, 1977.

Speas, C.; Job-seeking interview skills training: A comparison of four instructional techniques., Journal of Counseling Psychology., 1979, 26 (5), 405-412.

✓ Spence, S.; Social Skills Training with Children and Adolescents., A Counsellor's., Great Britain, NFER Publishing Company Ltd., 1980.

○ Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., Goldstein, A. P. y Klein, P.; Manual del Entrenador: Aprendizaje Estructurado para adolescentes., Traducción realizada por el Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana, 1980.

Stake, J. y Pearlman, J.; Assertiveness training as an intervention technique for low performance self-esteem women., Journal of Counseling Psychology., 1980, 27 (3), 276-281.

Trower, P., Yardley, K., Bryant, B. M. y Shaw, P.; The treatment of social failure; a comparison of anxiety-reduction and skills acquisition procedures on two social problems., Behavior Modification, 1978, 2, 41-59.

Trower, P.; Situational analysis of the components and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients., Journal of Consulting and Clinical Psychology., 1980, 48 (3), 327-339.

Turner, S. M. y Adams, H. E.; Effects of assertive training on three dimensions of assertiveness., Behav. Res. and Therapy, 1977, 15, 476-483.

Twentyman, C. T. y McFall, R. M.; Behavioral training of social skills in shy males., Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43 (3), 384-395.

Twentyman, C. T., Gibraltar, J. C. e Inz, J. M.; Multi modal assessment of rehearsal treatments in an assertion training program., Journal of Counseling Psychology, 1979, 26 (5), 384-389.

Twentyman, C. T., Greenwald, D. P., Greenwald, M. A., Kloss, J. D., Kovalski, M. E. y Zibung-Hoffman, P.; An assessment of social skills deficits in alcoholics., Behavioral Assessment, 1982, 4, 317-326.

Wolpe, J.; Psicoterapia por Inhibición Recíproca., Bilbao, Desclée de Broauer, 1981.

Wolpe, J.; Práctica de la Terapia de la Conducta., México, Trillas, 1980.

Wood, M. A.; Assertion training and trainer effects on unassertive and aggressive adolescents., Journal of Counseling Psychology, 1980, 27 (1), 76-83.

Wolff, J. y Desiderato, O.; Transfer of assertion-training effects to roommates of program participants., Journal of Counseling Psychology, 1980, 27 (5), 484-491.

Yul Lee, D., Hallberg, E. T. y Hassard, H.; Effects of assertion training on aggressive behavior of adolescents., Journal of Counseling Psychology, 1979, 26 (5), 459-461.

ANEXO I

CUADRO DE HABILIDADES SOCIALES

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
1 Escuchar	Feedback	-----	El sujeto presentará gestos aprobatorios o reprobatorios, admirativos, expresiones guturales como: "ah, ajá, oh, sonrisas" y completar frases inconclusas al que habla.	Presencia o ausencia. en periodos de 40 seg. Valor, 25.0%	Se asigna el 50% del valor total al componente verbal y 50% al componente no verbal, dándosele 16.6% a cada uno de los componentes verbales y 25% a cada uno de los componentes no verbales.
	---	No interrumpir	Esperará el sujeto a que la otra persona termine de hablar. No hablará hasta que el otro sujeto termine de expresar el mensaje.	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	
	Resumen y/o pregunta	-----	Expresar brevemente las ideas expuestas por el hablante y/o preguntar.	Presencia o ausencia. Valor, 25.0%	
	---	Contacto visual	El sujeto deberá mirar a la cara de la persona que habla por lo menos el 60% del tiempo que dure la interacción.	Registro de ocurrencia continua. Activar un cronómetro cuando ocurra y desactivarlo cuando no ocurra. Valor, 16,6%	
	---	Proximidad física	La proximidad física estará determinada por una distancia no mayor de 150 cm. Ducción de la habilidad 1' 40" (100"). Señalada	Presencia o ausencia. Valor, 16.6% La retirada del sujeto (ruptura del componente	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
			por un golpe a los 1' 30"		
2 Iniciar y mantener una conversación. Presentarse y presentar a otros.	Pregunta abierta	---	La persona hará uso de interrogaciones que impliquen la utilización de palabras iniciales: "¿cómo?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?"	Presencia o ausencia. Valor, 20%	En esta habilidad se ha asignado un valor de 20% a pregunta abierta y autorrevelación por considerárseles indispensables componentes de la habilidad, así como también el contacto visual, al cual se le ha asignado el mismo valor, ya que su importancia es orientar el contacto interpersonal.
	Autorrevelación	---	El sujeto hará afirmaciones utilizando las palabras: "yo, a mi, me"; las cuales describirán estados (deseos, pensamientos, sentimientos, aspiraciones y experiencias).	Presencia o ausencia. Valor, 20%	Ahora bien, con respecto al tono de voz se le asigna un valor de 20%, pues su finalidad es dar énfasis a la conversación. En cuanto a proximidad física y feedback se constituyen ambos como apoyo a las respuestas verbales del interlocutor y el valor de cada uno es de 10%.
	Feedback	---	La persona mostrará gestos aprobatorios o reprobatorios, admirativos, expresiones guturales como: "ah,	Presencia o ausencia. Valor, 10%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
			ajá, oh, sonrisas" y completar frases inconclusas al que habla.		
	---	Contacto visual	Mirar a la cara de la persona que habla por lo menos el 60% del tiempo que dure la interacción.	Registro de ocurrencia continua. Activar un cronómetro cuando ocurra y desactivarlo cuando no ocurra. Valor, 20%	
	---	Tono de voz	Audible a 2.00 m de distancia.	Se oye o no se oye a 2.00 metros Valor, 20%	
	---	Proximidad física	La proximidad física estará determinada por una distancia no mayor de 15 cm. Duración de la habilidad, 1' 40" tiempo total.	Presencia o ausencia. Valor, 10%	
3 Pedir ayuda	Discriminar el problema	---	La persona expresará oralmente la situación no obsaculiza su ejecución.	Presencia o ausencia. Valor, 10%	En esta habilidad el componente verbal del planteamiento expreso del problema se le ha asignado mayor peso por su carácter manifiesto, puesto que esto ha de significar la consecuencia de que se le ayude o no. Aunado a esto el contacto visual como el correlato de la expresión verbal.

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
	Reconocer que uno no puede solucionarlo.	---	El individuo expresará oralmente las razones por las cuales no es hábil para solucionar el problema.	Presencia o ausencia. Valor, 10%	
	Escoger a la persona que lo puede ayudar.	---	El sujeto expresará de manera oral las razones por las cuales considera que tal persona es la indicada.	Presencia o ausencia. Valor, 10%	
	Plantea asertivamente la petición de ayuda.	---	El sujeto formulará el planteamiento verbal del problema (petición expresa).	Presencia o ausencia. Valor, 10%	
	---	Tono de voz	Audible a 2.00 m de distancia.	Se oye o no a 2.00 m de distancia. Valor, 16.6%	
	---	Proximidad física	La distancia estará determinada por 1.30 metros.	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	
	---	Contacto físico	Contacto de la mano del que inicia la conversación, con el hombro, espalda, brazo del otro, hasta por 5 segundos.	Presencia o ausencia.	El contacto físico no se evalúa, no obstante se registra por motivo de entrenamiento.
	---	Contacto visual	Mirar a la cara de la persona que habla por lo menos el 60% del tiempo.	Registro de ocurrencia continua. Activar un cronómetro cuando ocu-	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
			po que dure la interacción.	rra, y desactivarlo cuando no ocurra. Valor, 16.6%	
				Se empieza a registrar desde que se inicia a pedir ayuda.	
4 Conocer y expresar sentimientos negativos.	Discriminar sentimientos	---	La persona descubre el defecto y detalle del interlocutor que le causa sentimiento de molestia y lo verbaliza asertivamente.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	En esta habilidad se ha asignado el mismo peso de 25% a los componentes verbales porque tan importante es discriminar el sentimiento como expresarlo. En cuanto a los componentes no verbales se ha llegado a una conclusión similar, dado que cada uno de los mismos es importante para que la habilidad se manifieste en plenitud.
	Autorrevelación asertiva	---	... ver autorrevelación, Habilidad N° 2 ... "verbaliza asertivamente el sentimiento ..."	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
	---	Contacto visual	... igual que en habilidades anteriores ... (i. h. a.) ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	DEFINICION
	---	Proximidad física	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
5 Entender sentimientos de otros	---	Escuchar sin interrumpir	La persona escucha sin interrumpir la confesión de sentimientos del interlocutor, para después mostrarse solidario o tranquilizador (Ante la alegría o enojo respectivamente).	... i. h. a. Valor, 12.5%	Como sólo existe un componente verbal, se le concede el 50%. En cuanto a los componentes no verbales, los pesos se distribuyen equitativamente.
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 12.5%	
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 12.5%	
	---	Proximidad física	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 12.5%	
	Autorrevelación asertiva	---	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 50%	
6 Encarar el enojo de otros (no justificado)	---	Escuchar sin interrumpir	La persona escucha sin interrumpir la queja del otro, luego después del resumen, asertivamente le plantea su inconformidad e improcedencia de la queja utilizando si es necesario técnicas de contracontrol.	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	DEFINICION
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
		Autorrevelación asertiva	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	
		Aceptar la queja en principio	La persona utilizará técnicas de <u>contracontrol</u> (banco de niebla e <u>interrogación negativa</u>).	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
7 Responder la queja (encarar el enojo justificado)	Discriminar verbalmente el motivo de la queja	---	La persona realiza <u>verbalmente</u> un resumen de la queja describiendo los componentes esenciales de ésta, proponiendo un <u>compromiso viable</u> .	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	En esta habilidad la gente tiene razón de lo que se queja y, por lo tanto, los cuatro componentes son igual de importantes.
	Aceptar el motivo de la queja asertivamente	---	La persona reconocerá que su interlocutor tiene razón de lo que se queja.	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	
	Plantear la necesidad de un acuerdo	---	Si la petición es aceptable, la persona hará uso de <u>compromiso viable</u> .	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	
	---	Escuchar sin interrumpir	... i. h. a. ...	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	DEFINICION
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
8 Quejarse	Discriminar el motivo de la queja.	---	La persona en voz alta describe la necesidad de quejarse (y también en voz alta) decide a quien dirigir la queja de una manera asertiva.	Presencia o ausencia. Valor, 10%	Al primer componente se le da menos peso, ya que aunque es importante no es decisivo para ejercer la habilidad.
	Buscar la persona adecuada ante quien verbalizar la queja.	---	La persona expondra verbalmente, quien es la persona adecuada a quien se puede expresar la queja.	Presencia o ausencia. Valor, 15%	Por lo tanto, se han asignado valores diferentes a los componentes, avalado por la importancia que cada uno de los componentes conlleva.
	Expresar asertivamente la queja	---	La persona expondrá Resumen de la queja haciendo la petición concreta que no permita persuasión de la misma. Utilizando técnicas de contracontrol (autorrevelación, disco rayado, banco de niebla).	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	DEFINICION
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	
9 Expresar afecto (sentimiento positivo)	Discriminar el detalle especial de la persona	---	La persona descubre una cualidad o virtud en el interlocutor que le produce un sentimiento. Haciendo referencia a una situación concreta.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	Se le ha asignado el mismo peso a cada uno de los componentes, ya que juntos integran la habilidad.
	Autorrevelación	---	... i. h. a. ...	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
	---	Proximidad física	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
	---	Contacto físico	... i. h. a. ...	... i. h. a.	
10 Negociar	Identificar el conflicto en voz alta.	---	La persona mencionará los puntos de vista que están en conflicto.	Presencia o ausencia. Valor, 10%	En esta habilidad es importante hacer notar que los dos últimos componentes verbales son los decisivos para solucionar el conflicto.

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
	Plantear la necesidad de un acuerdo	---	La persona en voz alta, deberá identificar los puntos del conflicto para presentar un compromiso viable (un compromiso en el cual el comportamiento de uno, que da supeditado al comportamiento del otro); insistiendo al interlocutor que haga lo mismo para obtener un acuerdo que satisfaga a ambos.	Presencia o ausencia, Valor, 10%	
	Establecer una proposición y que la otra parte establezca la suya.	---	La persona ejercerá presión para que la otra persona de su punto de vista.	Presencia o ausencia. Valor, 15%	
	Obtener una conclusión o un acuerdo	---	La persona elaborará un resumen en voz alta.	Presencia o ausencia. Valor, 15%	
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	
11 Hacer respetar sus derechos	Argumentos mediante los cuales se podrían violar los derechos.	---	La persona enumerará cuáles son los elementos o intenciones mediante las cuales se pretenden violar sus derechos en voz alta.	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	Se otorga igual peso a todos los componentes.

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
	Rechazo de la situación en voz alta asertivamente	---	La persona planteará el rechazo de manera asertiva y franca. Esto es directamente, sin pretextos, con utilización de primera persona.	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	
	Resistencia a la persuasión	---	La persona hará uso de las técnicas de control (banco de niebla, disco rayado, interrogación negativa).	Presencia o ausencia. Valor, 16.6%	
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	
12 Responder a la burla	Decidir si es una broma de mal gusto	---	La persona en voz alta señalará que es objeto de una burla de mal gusto	Presencia o ausencia. Valor, 20%	El primer componente verbal no es suficiente para ejercer la habilidad, por lo tanto, se le asigna más peso al segundo componente verbal. Los componentes no verbales reciben igual peso.
	Responder a la burla asertivamente	---	La persona pondrá en práctica técnicas de control (banco de niebla e interrogación negativa)	Presencia o ausencia. Valor, 30%	
	---	Contacto visual	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 25%	
13 Responder al fracaso	Aceptar el fracaso	---	La persona hará un reconocimiento de la responsabilidad del fracaso en voz alta.	Valor, 25%	Habilidad de planificación.
	Identificar lo que ocasionó el fracaso	---	La persona analizará en voz alta lo que a su juicio ocasionó el fracaso.	Valor, 25%	
	Decidir si se quiere intentar nuevamente	---	La persona hará una expresión manifiesta de continuar o abandonar la empresa, verbalmente.	Valor, 25%	
	Plantear una alternativa a corto plazo	---	La persona manifestará los pasos que seguirá para prevenir el fracaso.	Valor, 25%	
14 Resistir la persuasión individual o de grupo.	---	Escuchar	La persona hará uso de la habilidad de escuchar.	Valor, 16.6%	Se asigna equitativamente el mismo peso a todos los componentes.
	---	Tono de voz	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
	---	Contacto	... i. h. a. ...	... i. h. a. Valor, 16.6%	
	Autorrevelación asertiva	---	La persona indicará lo que piensa, evitando las excusas.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
	En caso de que la persuasión sea muy fuerte, uso de técnicas de contracontrol	---	La persona usará: disco rayado, banco de niebla, pregunta negativa y compromiso viable.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
15 Disponerse a una conversación difícil para obtener beneficios.	Definir el objetivo de la conversación.	---	La persona describirá los beneficios que se pretenden lograr a través de la conversación, en voz alta.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	Habilidad de planificación.
	Ensayar la conversación.	---	La persona repetirá en voz alta lo que pretender decir.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
	Anticipar la respuesta verbal del interlocutor.	---	El sujeto repetirá en voz alta el tipo de respuesta que supone ha de recibir.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	
	Ensayar persuasión	---	La persona insistirá en voz alta el pedido, esbozando argumentos asertivos, anticipando respuestas verbales negativas.	Presencia o ausencia. Valor, 25%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
16 Solución de problemas	Establecer un listado de problemas ordenados, que tenga en ese momento el individuo.	---	El sujeto deberá enumerar por orden de importancia los problemas que el mismo presenta en el momento y, que vayan de menor a mayor importancia.	Presencia o ausencia. Valor, 12.5%	Habilidad de planificación
	Enlistar causas de cada uno de los problemas	---	El sujeto deberá empezar por el más importante de los problemas.	Presencia o ausencia. Valor, 12.5%	
	Enlistar consecuencias de cada uno de los problemas	---	El sujeto deberá enumerar las consecuencias de cada uno de los factores que están influyendo para que el problema subsista.	Presencia o ausencia. Valor, 12.5%	
	Enlistar la información relevante para la solución del problema	---	El sujeto deberá conocer las diferentes alternativas de solución y elaborará un listado de cada problema, planteando que otras formas de solución existen para encarar el problema.	Presencia o ausencia. Valor, 12.5%	
	Tomar decisiones	---	El sujeto elaborará un listado de pros y contras de cada solución disponible y elegirá aquella que posea más consecuencias favorables.	Presencia o ausencia. Valor, 12.5%	

HABILIDAD	C. V.	C. N. V.	DEFINICION	REGISTRO	JUSTIFICACION
Reconocer sus habilidades		---	El sujeto decidirá si puede o no ejercer las alternativas de solución escogidas.	Presencia o ausencia. Valor, 12.5t	
Establecer metas de acción		---	El sujeto establecerá una o más metas para llegar a solución del problema. Definirá que es lo que debe hacer para poner en práctica la solución; plan programático listado de los que conducen la solución.	Valor, 12.5t	
Especificación de los pasos a seguir		---	El sujeto describirá minuciosamente los pasos para lograr las metas programadas.	Valor, 12.5t	
Concentrarse en una actividad		---	El sujeto deberá cumplir los pasos que lleven a la realización de las metas.	No se evalúa SOLO para entrenamiento.	

ANEXO II

CONSIGNAS EMPLEADAS

HABILIDAD 1: ESCUCHAR

Consigna: Dos amigos, adolescentes varones, charlan acerca de una muchacha.

Escena SIN la habilidad.

Amigo 1 ¡Hola, mano! (se dan las manos con un golpe).

Amigo 2 ¿Qué tal, qué pasó ...?

Amigo 1 Utha ... (pausa) ¿A qué no sabes a quién vi?
(tono vivaz).

Amigo 2 ¿Mmm ... a quién? (mirando hacia el otro lado de la calle, sin prestar mucha atención al diálogo).

Amigo 1 ¿Te acuerdas de aquella noche de la fiesta, esa chavita? (mirando interrogativamente).

Amigo 2 (No responde y empieza a mirar a la calle).

Amigo 1 (Insiste). La he vuelto a ver en el parque. Está como quiere, guapísima (acompañado con tono expresivo y movimiento de manos de modo pícaro) ... (pausa breve y expresión de estar pensativo). ¡Uf ...! tiene unos ojos. De una mirada te derrite mano, deberás ...

Amigo 2 (Cortándolo). Oye viejo, ¿por qué no vamos a comer unos tacos ...?

Amigo 1 (Con expresión de desagrado y enojo). No ... vete al diablo.

Escena CON la habilidad. Amigo 2 demuestra habilidad.

Amigo 1 ¿Qué tal, mano? (se dan un golpe en las manos).

Amigo 2 ¿Qué tal, qué pasó ...?

Amigo 1 Estoy ido, mano ... (pausa) ¿A qué no sabes a quién ví? (tono vivaz).

Amigo 2 (Mirando a los ojos y prestando atención varias veces) ('''') ¿A quién, eh ...? porque mira que te trae ... (levanta las cejas) cuéntame, vamos ('''').

Amigo 1 ¿Te acuerdas de la otra noche en la fiesta? ¿esa chulada?

Amigo 2 Ah sí ... aja ('') ¿y qué onda? ('')

Amigo 1 (Continúa con mayor interés). La ví otra vez en el parque. ¡Está como quiere, guapísima! y tiene unos ojos, uff ... derrite con la mirada, mano. (suspiro).

Amigo 2 (Tomándolo por el brazo y con mucho interés). ('''') ¿Y ella te miró? ('''') porque esto está efectivo, ¿aquí tiene que pasar algo, ó no? ('')

Amigo 1 Imagínate. No hombre ... cómo me gustaría ... para la próxima le hablo, te juro que le caigo.

- (') C. V. Feedback
- ('') C. V. No Interrumpir
- ('''') C. V. Resumen y/o Pregunta
- ('''''') C. V. N. Contacto Visual
- ('''''''') C. V. N. Proximidad Física



HABILIDAD 2: INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACION/
PRESENTARSE Y PRESENTAR A OTROS.

Consigna: Un muchacho trata de entablar conversación con una muchacha desconocida en un parque.

Escena SIN la habilidad.

Julio (Está parado con un amigo cerca de donde se encuentra Roxana, deja al amigo y se acerca a ella para hablarle. Se acerca caminando en forma estereotipada, con las manos en las caderas. Mira de reojo a Roxana). ¡Qué rica estás, mamacita! ¿Cómo te llamas, mi amor?

Roxana (Lo mira asustada, se levanta y se va murmurando).

Escena CON la habilidad. Julio demuestra habilidad.

Julio (Se acerca y sonríe) Hola ... Te he visto varias veces por aquí. (pausa breve) Yo vivo a media cuadra de aquí, ('), ¿Tú dónde vives? ('). (A lo largo de la secuencia ('''') ('''''') (''''''''))

Roxana Por aquí cerca también, (esquivando la mirada).

Julio Ah ... ('') (pausa breve) Yo me llamo Julio (''), y tú, ¿cómo te llamas? (')

Roxana Roxana (lo mira con algún interés).

- Julio ¡Qué bonito nombre! (''') (pausa breve) ... ¿En qué escuela estás? ('')
- Roxana En prepa seis. (sonrfe)
- Julio ¡Oh! qué bien (''') Yo tengo varias amigas en tu prepa. (') ¿Conoces a Maru González? ('')
- Roxana Sí claro, somos compañeras de clase y estamos en el equipo de voli.
- Julio Oye, el otro día le dieron una paliza al equipito del Poli, ¡qué partidazo! (''')
- Roxana ¡Ay en la torre! se me hace tarde, (mirando su reloj) nos vemos.
- Julio Ojalá que nos volvamos a ver, espero que te pueda buscar otra vez. (')
- Roxana Sí, desde luego, me gustaría que nos siguiéremos viendo.

(') Pregunta abierta

('') Autorrevelación

('''') Feedback

('''') Contacto Visual

('''''') Tono de Voz

('''''''') Proximidad Física

HABILIDAD 3: PEDIR AYUDA

Consigna: Dos compañeros de clase, uno de los muchachos no entiende las matemáticas y le pide al otro lo ponga al corriente.

Escena SIN la habilidad.

Juan (Se encuentra solo pensando acerca de la clase de matemáticas que no entiende).

Monólogo (Solo, muy preocupado, mirando su libro de texto). (Pasando la mano por el cabello). La verdad es que no entiendo ni jota de todo este rollo, ya me amolé, de que me sirve leer si no entiendo ni papa ... (pausa) (se toma la cabeza con ambas manos) ¿y si llamo a Félix para que me ayude? ... (pausa) (pensativo, mordiéndose el labio superior) él es rebueno para esto. Pero ... (cierra el libro) cómo le digo que venga ... además no va a querer venir. (Va hacia el teléfono y marca tres números, luego cuelga) Utha, lo que pasa es que me va a creer muy bestia, pero si no lo llamo ... (pausa) (regresa al teléfono y marca el número). (Espera un momento y contestan).

Juan Bueno, ¿está Félix? (pausa) Hola Félix, ¿qué tal?

Este ... oye, te llame para preguntarte si ... (pausa) (se muestra nervioso e indeciso) bueno este ... si te gustaría ir a jugar un partido de fut. Bueno, nos vemos.

Escena CON la habilidad. Juan demuestra habilidad.

Juan Monólogo: (Pausado) La verdad es que no entiendo ni papa de estas ecuaciones de segundo grado. (') (pasando la mano por el cabello). Lo peor es que yo tengo la culpa por haber llegado tarde a la clase (mira su libro), tengo el libro pero solo, no voy a poder resolver el problema, (') creo que voy a tener que pedir ayuda a Félix, él es muy bueno para esto, él me puede explicar muy bien. (''') (cierra el libro) Cuanto antes lo llame mejor ... (va hacia el teléfono). No mejor voy a buscarlo.

Juan (Se encuentra con Félix) ¡Hola, Félix! te estaba buscando (''''') (lo saluda dándole la mano) ('''''''). Oye, no entiendo nada de las ecuaciones de segundo grado y tengo miedo de no hacerla y, como tú eres bueno para las ecuaciones, quisiera que si tienes tiempo esta tarde me expliques la forma de resolver los problemas ... (''''') Después te invi-

to a merendar. (A lo largo de toda la secuencia.

(''''') ('''''') ('''''''').

Félix ¿Esta tarde? Mira, es que tenemos que presentar el trabajo de historia, y no lo tengo listo.

Juan O. K. hágamos una cosa, yo te presto mis libros de historia para esta noche, y esta tarde terminamos con lo de las ecuaciones.

Félix Bueno, ¿a qué hora nos vemos?

Juan Nos vemos en mi casa después de clases.

(') Discriminar el problema

('') Reconocer que uno no puede solucionarlo

('''') Escoger a la persona que lo puede ayudar

('''') Plantearlo

('''''') Tono de voz

('''''') Contacto físico

('''''''') Proximidad física

('''''''') Contacto visual

HABILIDAD 4: CONOCER Y EXPRESAR SENTIMIENTOS NEGATIVOS

Consigna: Dos adolescentes (mujer-varón), charlando acerca de su relación.

Escena SIN la habilidad.

Julián (Saliendo de la casa de ella. Mirándola con expresión de alegría). Esta tarde sí que la pase super contigo.

Mónica ¿Sí? ... qué bien ... (tono indiferente y mirando a otra parte) (silencio).

Julián ¡Ahh ...! (con expresión de alegría) tengo una fiesta que va a estar a todo dar ... (la agarra del brazo con una de las manos).

Mónica Ummm ... (silencio) Te aviso por teléfono (con desganado). Tú sabes que mis padres son un poco ... (la dea la cabeza y frunce la nariz) ah ... además ... tengo mucho que hacer.

Julián Pero mi vida, eso es lo de menos (moviéndose como bailando y alegre). Te vengo a recoger. (le muestra los boletos) éstos no pueden esperar, paso por ti. (en tono afirmativo).

Mónica (no contesta).

Escena CON la habilidad. Mónica demuestra habilidad.

Julián (Saliendo de la casa de ella). Esta tarde sí que la pase super contigo (mirándola con expresión de alegría en el rostro).

Mónica ¿Sí? (hablando en tono suave, agarrándolo del brazo, y mirándolo a los ojos) ('') (''') (''''). En cambio ... mira, Julián: yo no me sentí tan bien ('').

Julián ¡Ahh ...! (con expresión de alegría) me acordé que tengo una fiesta que va a estar ... (la agarra del brazo con una de las manos, como si no escuchara lo que su pareja le ha dicho), me tienes que acompañar.

Mónica Mira Julianito, cuando tú no escuchas lo que yo trato de decirte ... me siento como si no te interesara nada de lo que te hablo ('') (tono de voz suave, habla a su interlocutor con interés tomándolo del brazo y mirándolo a los ojos) (''') ('''') ('''').

Julián Híjole, tienes razón (pensando y tomando interés). Mira Moni, creo que me porté muy torpe contigo, más bien que te parece si dejamos la fiesta de lado y hablamos de nosotros (la mira a los ojos y la toma en los brazos).

- (') Discriminar sentimientos
- ('') Autorrevelación asertiva
- ('''') Contacto visual
- ('''') Tono de voz
- ('''''') Proximidad física

HABILIDAD 5: ENTENDER SENTIMIENTOS DE OTROS.

Consigna: Dos jóvenes (mujer-varón) dialogan acerca del trabajo.

Escena SIN la habilidad.

Pablo Qué tal mi vida, ¿cómo estás?

Gina ¡Y cómo quieres que esté!! ... te he estado llamando a tu casa y como siempre, no estabas ... (con tono despectivo y de enojo).

Pablo Pues sí ... (pausa breve) estuve en mi trabajo (tono pesimista y renegando) siguen los problemas, estoy que me lleva ... Quieren poner a otro en mi lugar. Siempre es el problema de trabajar para el Estado.

Gina ¿... Y para qué te preocupas? (indiferente y molesta).

Pablo ¿Pero cómo no voy a preocuparme? (con tono de voz elevado) ¡no puedo evitar sentirme mal!

Gina (Cortándolo) Bueno ... allá tú ... (irónicamente) ... eres un tonto ...

Pablo Me siento bastante frustrado, y tú me sales con tus reproches. (Se levanta y aleja un poco de su pareja) (Habla para sí mismo), son unos desgraciados, justo

ahora que ya empezaba a estar apto para el puesto,
que poca ...

Gina Claro, ahora lo único que faltaba era que hablaras
a mis espaldas. (sale y lo deja solo)

Escena CON la habilidad. Gina demuestra habilidad.

Pablo (Se acerca a ella y le da un beso) ¿Qué tal mi vi
da, cómo estás?

Gina Hola amor. (con expresión alegre y tomándolo del
brazo con ambas manos) ('') (''') ¿Qué tal te
fue hoy en la oficina?

Pablo Mmh ... (pausa breve, con expresión de preocupación)
Hay problemas, estoy que me lleva (frunciendo el ce-
ño), creo que quieren poner a otro en mi lugar, (pau-
sa breve, la mira) Es el eterno problema de traba-
jar para el Estado. (con tono de enojo).

Gina (Mirándolo) ('') Pero aún no estas seguro de que
eso suceda ... ('') (con tono de voz suave) (''')

Pablo No amor ... (pausa) ¡pero es seguro, seguro que me
echan! (tono de enojo) son unos desgraciados, y jus
to ahora que comenzaba a ser bueno en esto. ¡Qué
poca ... !

Gina Te sientes como desplazado ... ¿no es así? ('') (mi-
rándolo y en tono suave) ('') (''')

Pablo Sí ... no me gusta que no valoren mi trabajo (ladeando la cabeza) ... que me traten como a un perro.

Gina Comprendo todo lo que sientes mi amor (le pasa la mano por el cabello y la deja en su hombro) (''''), pero aún no te adelantes a los hechos ... hay que ver en que queda todo y ya veremos ('') ('''').

Pablo (en tono suave) Si eso sucede ... llegado el momento vamos a ver la manera de buscar otro empleo ... (con tono optimista) siempre hay una solución ... además estás conmigo y juntos podemos lograrlo todo.

(') Escuchar sin interrumpir

('') Contacto visual

('''') Tono de voz

('''') Proximidad física

('''''') Autorrevelación

HABILIDAD 6: ENCARAR EL ENOJO DE OTROS. NO JUSTIFICADO.

Consigna: Interacción de madre e hija, ésta maneja la cólera injusta de la madre.

Escena SIN la habilidad.

Hija (Entra a la habitación donde se encuentra la madre. Deja sus libros a un lado y empieza a quitarse el mandil. Se acerca a la madre). Hola mami (se acerca con intenciones de besarla, pero la madre se aleja).

Madre No sé con qué cara te atreves a saludarme (pausa breve. Habla con el ceño fruncido y expresión de enojo). ¿Dónde has estado hasta esta hora? ...

Hija Pero ma ...

Madre (Interrumpiéndola y con voz más elevada) Te necesito para que me ayudes con tu hermana menor, que lo único que hace es hacerme renegar durante todo el día.

Hija ¡Claro! ¡ahora además de que tengo que fregarme todo el día en la escuela, tengo que llegar a cuidar a esta escuincla chillona!

Madre ¡Claro, claro! faltaba más, ahora vienes a contestarme. Eres una malcriada, ¿dónde habrás aprendido

a contestar así?, de seguro con tu bola de amigas.

Hija ¿Y tú piensas que yo nada más ando por ahí sin hacer nada?

Madre No me sigas rezongando porque no respondo ... Lár-gate a ver qué está haciendo tu hermana, limpia esa mesa y arregla tu cuarto.

Hija (No contesta y sale con gran disgusto).

Escena CON la habilidad. Hija demuestra habilidad.

Hija (Entra a la habitación donde se encuentra la madre. Deja sus libros a un lado y comienza a quitarse el mandil. Se acerca a la madre). Hola mami. (se acerca como para besarla, pero la madre se aleja).

Madre No sé con qué cara te atreves a saludarme siquiera (pausa breve, habla con el ceño fruncido y expresión de enojo). ¿Dónde has estado hasta esta hora? (pausa breve, levanta la voz), te necesito para que me ayudes con tu hermana menor que lo único que hace es hacerme renegar todo el día (pausa breve), yo tengo que hacer sola todo lo de esta casa.

Hija ... (pausa breve) (') Está bien, mamita, sólo que siempre llego a esta hora ('''') (Mirándola a los ojos, y expresándose en un tono de voz suave) (') (') ('). Creo que hoy ha sido un día bastante pe

sado para ti. Mi hermanita está en la edad de la travesura. Pero creo que no es justo que te desahogues conmigo (''') ... (pausa breve). Mira, mami: trataremos de hacer las cosas mejor, por las tardes me comprometo a ayudarte por lo menos un rato (''').

(') Escuchar sin interrumpir

(') Contacto visual

('') Tono de voz

('''') Autorrevelación asertiva

('''''') Contra-Control (compromiso viable)

HABILIDAD 7: RESPONDER A LA QUEJA. ENCARAR EL ENOJO JUSTIFICADO.

Consigna: Dos jóvenes (mujer-varón) en interacción, ella maneja el enojo justificado del muchacho.

Escena SIN la habilidad.

Federico (Se acerca con gesto molesto. La amiga se encuentra sentada en la biblioteca de la escuela). Oye ... (pausa) ¿Trajiste los apuntes que te presté la otra vez? Hace mucho tiempo que te los dí y me prometiste traerlos la semana pasada. (se le nota alterado y con mucho enojo).

Rita ¡Ay Federico! (con tono enojado y sin mirarlo), ya te dije que te los voy a dar, (levantando una mano), no es para tanto ... (pausa, con enojo y frunciendo el ceño). No me los voy a quedar. Además que me importan. (enojada)

Federico Nunca más te presto nada, ¡te lo juro!

Escena CON la habilidad. Rita demuestra la habilidad.

Federico (Se le acerca con gesto molesto, la amiga se encuentra sentada en la biblioteca de la escuela). Oye ... (pausa) ¿trajiste los apuntes que te presté

té la otra vez? Hace tiempo que te los dí y me prometiste traerlos desde la semana pasada. (se nota alterado y con mucho enojo).

Rita ... (pausa breve) (''') (Lo mira a los ojos) (''''') Si Federico, tienes razón ... (') La verdad es que soy realmente distraída y debería habértelos traído hace tiempo. (') (tono de voz suave) (''''')

Federico Sí (con la voz en un tono un poco más calmado), tú sabes que me estás perjudicando. No puede ser que todos los días se te olviden, eres una irresponsable, te estás pasando de la raya.

Rita ... (pausa breve) (''') Tienes toda la razón de enojarte conmigo. (') Ultimamente he estado olvidando todo. Lo siento de verás. (tono de voz suave) (''''') No quise perjudicarte, creo que es necesario que me disculpes, mañana de los devuelvo. (''')

(') Identificar verbalmente el motivo de la queja

(') Aceptar el motivo de la queja asertivamente

(''') Plantear la necesidad de un acuerdo

(''''') Escuchar sin interrumpir

(''''') Tono de voz

(''''') Contacto visual

HABILIDAD 8: QUEJARSE

Consigna: Dos señoritas (una secretaria y una recepcionista, se queja ante la secretaria).

Escena SIN la habilidad.

Secretaria ¡Hola, qué tal! ... ya llegué ...

Recep. Sí ... (con desgano y mostrando desinterés).

Sec. ¿Qué tal pasaste el fin de semana? ... Cuéntame ...

Rec. Mmh ... (pausa) ... pues, ... más o menos. (con desgano)

Sec. ¡Oyeme!, ¿qué demonios te pasa?, si no tienes ganas de hablar puedes quedarte callada, pero no fastidies con tu mal genio ...

Rec. ¡No tengo nada!, y si lo tuviera no te importa ... ¡Lárgate, con tu escándalo! ¡¡Hipócrita!!

Sec. Mira, mira, no te entiendo ... ¡Estás loca!, adiós ...

Escena CON la habilidad. Recepcionista (Rec.) demuestra habilidad.

Sec. ¡Hola, qué tal! ... ya llegué ...

- Rec. Hola, ... ¿cómo estás? ... (''') (''''')
- Sec. Muy bien, ¡De maravilla! Pasé un fin de semana estupendo, ¿Y tú, qué tal? ...
- Rec. En realidad, no muy bien. Estuve un poco molesta contigo. (') Me parece oportuno y adecuado decirte. (''')
- Sec. ¿Molesta conmigo? ... Te escucho, por favor explícame ...
- Rec. Es que el otro día, cuando te fuiste dejaste cerrado el archivo y no pude terminar mi trabajo, tuve que venir el sábado a concluir. (''') Realmente me molestó mucho que no te acordaras de mi trabajo.
- Sec. ¡Caray! ... Discúlpame ... de verdad lo siento. Tienes toda la razón, trataré de ser más cuidadosa. Es más, déjame ayudarte ...

(') Discriminar el motivo de la queja

(''') Buscar la persona adecuada ante quien verbalizar la queja

(''''') Expresar asertivamente la queja

(''''''') Contacto visual

(''''''''') Tono de voz



HABILIDAD 9: EXPRESAR AFECTO / SENTIMIENTO POSITIVO.

Consigna: Interacción de padre e hija, ella quiere expresarle al padre su agradecimiento por algo que le ha comprado y su afecto en general.

Escena SIN la habilidad.

Padre (Acaba de llegar a la casa, pone un paquete sobre la mesa y llama a la hija). Lulita (llamándola en voz alta) ... Luli, a ver ven ...

Hija (Entra en la habitación) ¿Papito? ah ... hola

Padre (Con tono alegre) Mira m'hija (apuntando hacia la mesa) eso es para tí, creo que últimamente necesitas un pantalón ... y ... bueno espero que te guste, yo mismo lo escogí.

Hija Monólogo. Hijole mi papi vale oro, como quisiera decirle algo de lo que siento. Siempre ha sido así ... A veces tengo unas ganas locas de abrazarlo, de darle un beso y apretarlo fuerte. Quisiera que sepa que yo no lo quiero por el pantalón ... yo creo que le caería bien saber que no soy así, tan seca y fría ... (se dirige hacia la mesa y al pasar por donde está su padre le da un beso en la mejilla), hola papi, hola ... a ver (sin ninguna expresión, empieza a des

envolver el paquete.

Padre De todos modos, si no te gusta ... puedo ir a cambiarlo, no sé si el color o el modelo, o tal vez quiera ...

Hija (Interrumpiéndolo) No, no, está bien, gracias ...

Escena CON la habilidad. Hija demuestra la habilidad.

Padre (Acaba de llegar a la casa, pone un paquete sobre la mesa, y llama a su hija). Lulita, (llamándola en voz alta), Luli, a ver ven ...

Hija Hola papito, (acercándose y besándole la mejilla) ('''') (''''''), ¿qué tal, qué hay? (mirándolo a los ojos) ('''')

Padre Mira m'hija, eso es para ti (señalando hacia la mesa), creo que necesitabas un pantalón, y ... bueno, ojalá te guste, yo mismo lo escogí.

Hija Monólogo. Híjole mi papi vale oro, cómo quisiera decirle algo de lo que siento, siempre ha sido así. A veces tengo ganas de abrazarlo y besarlo, y apretarlo fuerte (''). Siempre he sido seca y fría con él. Quisiera que sepa que no sólo lo quiero por el pantalón (') ... pero esto me da la oportunidad del siglo ... tengo que lanzarme aunque me salga mal. ('') (Se dirige hacia la mesa sonriendo) Ay ... qué lin

do. (Empieza a desenvolver el paquete).

Padre De todos modos si no te gusta, puedo ir a cambiarlo, tal vez el color o el modelo ... o tal vez quieras ir con tu mamá.

Hija (Termina de abrir el paquete y sostiene el pantalón frente a ella, mira a su padre sonriendo). Papi, eres un sol, (') me encanta, está precioso (''). Sabes, en muchas ocasiones he dejado pasar la oportunidad de decirte cuánto te quiero y que siempre me siento feliz de estar contigo ('') (''). Yo siempre he sido ... ('') no sé, medio rara, y se me hace difícil decirte estas cosas (le da un beso) (''''). Eres genial. (') Gracias papi, (lo abraza) ('''''').

(') Discriminar el detalle especial de la persona

('') Autorrevelación

('''') Contacto visual

('''''') Tono de voz

('''''') Proximidad física

('''''''') Contacto físico

HABILIDAD 10: NEGOCIAR

Consigna: Interacción de joven y padre, el hijo quiere ir a una excursión y el padre prefiere que estudie.

Escena SIN la habilidad.

Hijo Ahí nos vemos, papá. (Acercándose al padre, y llevando su mochila al hombro, listo para salir de excursión) ...

Padre ¿Y quién te ha dado permiso? (en voz alta y con las manos en las caderas).

Hijo ¿Permiso? ... creo que ya estoy bastante grandecito para pedirte permiso ... y además ...

Padre Cállate, y vete a dejar esa mochila de inmediato (enojado y con voz alta), no me vas a ningún lado. (mirando a otro lado) el muy grandecito, ¿no?

Hijo (Contestando agresivamente) Bueno, ya estuvo suave, yo me largo de esta casa. Aquí nadie me quiere para nada. (se sale)

Escena CON la habilidad. Hijo demuestra la habilidad.

Hijo Oye papá ... (pausa breve), el domingo próximo hay una excursión de mi grupo. Vamos a ir a Atlacomul-

- co, es decir, me gustaría ir. (') (mirándole a los ojos) (''''')
- Padre Estas retrasado en Biología, prefiero no dejarte ir para que te quedes a estudiar.
- Hijo Sí, papá, entiendo lo que me dices, pero si me gustaría ir de verás, (') (expresándose en un tono de voz suave) (''''')
- Padre ¿Sabes qué estaba pensando? en que esta noche y mañana le doy duro con Biología, estudio todo lo que me falta, y así el domingo puedo ir a la excursión, ¿qué tal, cómo ves? (') (')
- Padre La verdad, no sé ...
- Hijo Bueno, mira ... el sábado por la tarde me haces una prueba, si la paso, me voy, y si no si me quedo, ¿de acuerdo? (''') (')
- Padre Siendo así, de acuerdo.

- (') Identificar el conflicto en voz alta
- (''') Plantear la necesidad de un acuerdo (compromiso viable)
- (''''') Establecer una proposición y que la otra parte establezca la suya)
- (''''') Obtener una conclusión o acuerdo
- (''''''') Contacto visual
- (''''''''') Tono de voz

HABILIDAD 11: HACER RESPETAR SUS DERECHOS.

Consigna: Un empleado se encuentra ante su jefe y éste le pide que se quede a trabajar después de su hora de salida.

Escena SIN la habilidad.

Jefe ¿Sabes? ha salido un imprevisto en el balance de este mes y es necesario ajustarlo ahora mismo ... quiero que te quedes un rato hoy después de tu hora de salida.

Empleado Pero, es que ... no puedo, tengo otras cosas que hacer.

Jefe Pero hombre, ¿qué te cuesta quedarte? Si sólo es un rato después de la hora de salida, con eso será suficiente para que termines.

Empleado Pues ... no sé.

Jefe Además, acuérdate de cómo a ti nunca se te ha negado nada.

Empleado Esta bien, ni modo ... me quedo un rato.

Escena CON la habilidad. Empleado demuestra la habilidad.

Jefe ¿Sabes? ha salido un imprevisto en el balance de este mes y es necesario ajustarlo ahora mismo ... quie

ro que te quedes un rato después de tu hora de salida.

Empleado (pausa breve, mirándolo a los ojos) (''') Mira, podría quedarme a trabajar, pero la realidad es que yo siempre estoy cumpliendo eficazmente con mi trabajo (') (utilizando un tono de voz firme) (''').

Jefe Pero, vamos ... ¿qué te cuesta quedarte un rato? tú sabes que eres el único que podría hacerlo bien.

Empleado A mí me parece que a pesar de que sea urgente no tengo por qué ser yo quien se quede. Discúlpame, realmente lo siento ... yo no me quedo a trabajar (').

Jefe Es más, acuerdate que a ti no se te niega nada cuando lo solicitas, no veo porque ahora tú te niegas. (intento de manipulación) ...

Empleado (Mirándolo a los ojos y con tono de voz firme) (''') (''') De acuerdo, está bien ... a mí nunca se me niega nada de lo que pido, pero lo que pido siempre es razonable y no afecta los planes de la demás gente ('), sin embargo, lo siento ... no me quedo.

Jefe Está bien, ni hablar ... ojalá puedas en otra ocasión.

- (') Reconocer las intenciones mediante las cuales se podrían violar los derechos
- ('') Rechazo de la situación en voz alta, asertivamente
- ('''') Resistencia a la persuasión
- ('''') Contacto visual
- ('''''') Tono de voz



HABILIDAD 12: RESPONDER A LA BURLA.

Consigna: En una reunión de amigas, una de ellas trata de ridiculizar a otra.

Escena SIN la habilidad.

Amiga 1 (Al llegar su otra amiga) Hola, ¿qué tal, ya llegaste?, pero, ¿qué te pasó? ... te atropellaron o así es la moda por tu casa?

Amiga 2 Ay ... pero, ¿por qué?

Amiga 1 Es que el nido de pájaros que traes en la cabeza se te está destruyendo, y tu pantaloncito de carnaval ... ¡uf! lo último de la moda actual. (en tono burlón).

Amiga 2 Ay ... no seas así ... es que ... se me hizo tarde y ... bueno mejor otro día nos vemos. (se va apenada).

Escena CON la habilidad. Amiga 2 demuestra habilidad.

Amiga 1 (Al llegar su compañera) Hola, ¿qué tal, ya llegaste? pero, ¿qué te pasó? ... ¿te atropellaron o así es la moda por tu casa?

Amiga 2 Me parece que no está actuando bien, no me agradan tus bromas de mal gusto ('') (mirándola a los

ojos, y con tono de voz firme) (') (''')

Amiga 1 Mira, mira ... no te hagas, si con ese nido de pájaros y con tu pantaloncito de carnaval, ¡uf! ... te adelantaste al desfile.

Amiga 2 Sí, probablemente tengas razón, tú eres una persona de muy buen gusto ('), y hablando de otra cosa ... ¿qué me cuentas de tu novio? (mirándola a los ojos y con tono de voz suave) (') (''').

(') Decidir si es una broma de mal gusto

(') Responder a la burla asertivamente (banco de niebla)

('') Contacto visual

('') Tono de voz

HABILIDAD 14: RESISTIR LA PERSUASION INDIVIDUAL O GRUPAL.

Consigna: Interacción de dos muchachos, uno de ellos intenta hacer que el otro tome con él.

Escena SIN la habilidad.

Chico 1 ¿Qué tal chavo? tengo una botella que quiero que nos tomemos.

Chico 2 Mira, no me interesa tomar en este momento.

Chico 1 No seas menso, no te va a pasar nada ...

Chico 2 Pero ... si hace daño ...

Chico 1 ¡Idiota? ¿Quién te dijo eso? No seas marica.

Chico 2 No soy marica, lo que pasa es que ...

Chico 1 ¡Eres un marica! ... bueno, si eres mi amigo acompáñame a tomar.

Chico 2 Está bien, para que no te enojas conmigo y para que veas que no soy marica, vamos a tomar.

Escena CON la habilidad. Chico 2 demuestra la habilidad.

Chico 1 ¿Qué tal, chavo? Tengo una botella que quiero que nos tomemos.

Chico 2 Mira, no me interesa tomar en este momento. ('''')

Chico 1 No seas menso ... no te va a pasar nada.

Chico 2 (pausa breve) (') No, no me interesa. ('''')

- Chico 1 ¡Uta! No seas maricón, vamos sólo un rato.
- Chico 2 Puedes pensar lo que quieras, no me interesa.
(''''') (con tono firme de voz y mirándolo a los ojos) (') (''')
- Chico 1 No sabes de lo que te pierdes.
- Chico 2 Es posible, pero no me interesa. (''''')
- Chico 1 Si eres mi amigo, vamos.
- Chico 2 No utilices nuestra amistad, me molesta y, de todos modos no quiero ir contigo a tomar. (''''')
(utilizando un tono de voz firme, mirándolo a los ojos) (') (''')
- Chico 1 Qué lástima que no estás en onda, ahí nos vemos.
- Chico 2 Adiós, que te vaya bien.

(') Escuchar

('') Tono de voz

('''') Contacto visual

('''''') Autorrevelación asertiva

('''''') Contracontrol

Disco rayado, banco de niebla

ANEXO III

HABILIDAD 1: ESCUCHAR

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
CLAVE			VALOR		
COMPONENTES VERBALES					
	F	Feedback			25%
	R	Resumen y/o pregunta			25%
COMPONENTES NO VERBALES					
	NI	No interrumpir			16.6%
	OJO	Contacto visual			16.6%
	↔	Proximidad física			16.6%

CONSIGNAS PARA EVALUACION

- 1 Te encuentras con un amigo en la escuela, él está muy deseoso de platicarte sobre una muchacha que atrajo su atención.
- 2 El monitor durante dos minutos, da al sujeto una explicación general e in interrumpida acerca de los objetivos y procedimientos del programa.
- 3 Tu padre te hace una serie de recomendaciones acerca de los cuidados que debes tener durante el viaje que realizarás en compañía de tus compañeros de escuela.

COMPONENTES VERBALES		
F		R
COMPONENTES NO VERBALES		
NI	OJO	↔

HABILIDAD 2: INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACION

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST	VALOR
						CLAVE
COMPONENTES VERBALES						
	?	Pregunta abierta				20%
	A	autorrevelación				20%
	F	feedback				10%
COMPONENTES NO VERBALES						
	OJO	contacto visual				20%
	TV	tono de voz				20%
	↔	proximidad física				10%

CONSIGNAS PARA EVALUACION

- 1 A un desconocido que espera, igual que tú, el elevador en un edificio.
- 2 A una muchacha que viste un par de veces por tu casa y que parece nueva en la colonia.
- 3 A un nuevo compañero de clase que acaba de llegar a la escuela.

COMPONENTES VERBALES		
?	A	F
COMPONENTES NO VERBALES		
OJO	TV	↔

HABILIDAD 3: PEDIR AYUDA

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
COMPONENTES	CLAVE				VALOR
VERBALES	E ^d	discriminar el problema			10%
	H	reconocer que uno no puede solucionar			10%
		menciona a la persona que lo ayuda			10%
		pide ayuda asertivamente			20%
COMPONENTES NO VERBALES	TV	tono de voz			16.6%
	↔	proximidad física			16.6%
	→←	contacto físico			
	OJO	contacto visual			16.6%

COMPONENTES VERBALES			
E ^d	H	Q?	P.A.
COMPONENTES NO VERBALES			
TV	↔	→←	OJO

HABILIDAD 5: ENTENDER LOS SENTIMIENTOS DE OTROS

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
	CLAVE				VALOR
COMPONENTES VERBALES	A	autorrevelación asertiva			50%
COMPONENTES NO VERBALES	NI	escuchar sin interrumpir			12.5%
	OJO	contacto visual			12.5%
	TV	tono de voz			12.5%
	↔	proximidad física			12.5%

COMPONENTES VERBALES			
A			
COMPONENTES NO VERBALES			
NI	OJO	TV	↔

HABILIDAD 6: ENCARAR EL ENOJO DE OTROS (INJUSTIFICADO)

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST	VALOR
	CLAVE					
COMPONENTES						
VERBALES						
	A	autorrevelación				25%
	QP	aceptar la queja en principio				25%
COMPONENTES NO VERBALES						
	NI	escuchar sin interrumpir				16.6%
	OJO	contacto visual				16.6%
	TV	contacto físico para entrenamiento				16.6%

CONSIGNAS PARA EVALUACION

- 1 Al llegar a la casa encontramos a la madre (o al padre) injustificadamen te molesta por algo que no hicimos.
- 2 Debido a un malentendido por parte de terceras personas, dejamos planta do a un amigo y él se encuentra molesto por ello.
- 3 El maestro que piensa que durante el examen estuviste copiando, te manda llamar y te demuestra su desaprobación (enojo).

COMPONENTES VERBALES		
A		QP
COMPONENTES NO VERBALES		
NI	OJO	TV

HABILIDAD 7: RESPONDER A LA QUEJA

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE O POST
	CLAVE		VALOR
COMPONENTES VERBALES			
	E ^d	identificar el motivo de la queja	16.6%
	AQ	aceptar el motivo de la queja asertivamente	16.6%
	CV	compromiso viable	16.6%
COMPONENTES NO VERBALES			
	NI	escuchar sin interrumpir	16.6%
	TV	tono de voz	16.6%
	OJO	contacto visual	16.6%

COMPONENTES VERBALES		
E ^d	AQ	CV
COMPONENTES NO VERBALES		
NI	TV	OJO

HABILIDAD 8: QUEJARSE

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
	CLAVE				VALOR
COMPONENTES VERBALES					
	E ^d	discriminar el motivo de la queja			10%
	O	menciona la persona adecuada ante quien verbalizar la queja			15%
	TV	expresar la queja asertivamente			25%
COMPONENTES NO VERBALES					
	OJO	contacto visual			25%
	TV	tono de voz			25%

COMPONENTES VERBALES		
Ed	O	EA
	TV	
COMPONENTES NO VERBALES		
OJO		TV

HABILIDAD 9: EXPRESAR AFECTO

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
	CLAVE				VALOR
COMPONENTES VERBALES					
	E ^d	discriminar el detalle especial de la persona			25%
	A	autorrevelación			25%
COMPONENTES NO VERBALES					
	OJO	contacto visual			16.6%
	TV	tono de voz			16.6%
	↔	proximidad física			16.6%
	→	contacto físico			

CONSIGNAS PARA EVALUACION

- 1 Hacerle saber al padre (o la madre) nuestro reconocimiento y gratitud, cariño, por todo lo que hacen por uno.
- 2 Hacerle saber a la novia que nos gusta mucho un detalle particular de su manera de ser (o vestirse, etc.).
- 3 Demostrar aprecio y amistad a un amigo que estimamos verdaderamente.

COMPONENTES VERBALES		
E ^d	A	
COMPONENTES NO VERBALES		
OJO	TV	↔

HABILIDAD 10: NEGOCIAR

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
	CLAVE				VALOR
COMPONENTES VERBALES					
	E ^d	identificar el conflicto en voz alta			10%
	CV	compromiso viable			10%
	P/P	establecer proposiciones de ambas partes			15%
	=P=	obtener acuerdo			15%
COMPONENTES NO VERBALES					
	OJO	contacto visual			25%
	TV	tono de voz			25%

CONSIGNAS PARA EVALUACION

- 1 Planeas salir de campamento con tus amigos y tu padre se opone firmemente con el argumento de que debes estudiar para compensar una mala nota pasada.
- 2 Tú quieres ir al cine y tus amigos a ver el futbol.
- 3 Reprobaste un examen y deberás negociar que se te dé una nueva oportunidad.

COMPONENTES VERBALES			
E ^d	CV	P/P	=P=
COMPONENTES NO VERBALES			
OJO		TV	

HABILIDAD 12: RESPONDER A LA BURLA

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
	CLAVE				VALOR
COMPONENTES VERBALES	DB	decidir si es una broma de mal gusto			20%
	Rs	responder a la burla asertivamente			30%
COMPONENTES NO VERBALES	OJO	contacto visual			25%
	TV	tono de voz			25%

CONSIGNAS PARA EVALUACION

- 1 Unos amigos se burlan de: tu manera de vestir o de tu estatura o de tu físico, etc.
- 2 Los compañeros del salón se burlan ante un error de expresión o de participación tuya.
- 3 Uno de los padres ridiculiza tu opinión sobre el porqué de la comunicación en el matrimonio.

COMPONENTES VERBALES	
DB	Rs
COMPONENTES NO VERBALES	
OJO	TV

HABILIDAD 14: RESISTIR A LA PERSUASION INDIVIDUAL O DE GRUPO

FECHA	GRUPO	TIPO DE MEDIDA	PRE	O	POST
	CLAVE				VALOR
COMPONENTES VERBALES					
	A	autorrevelación asertiva			25%
	≠C	en caso de que la persuasión sea muy fuerte uso de técnicas de contracontrol			25%
COMPONENTES NO VERBALES					
	NI	escuchar sin interrumpir			16.6%
	TV	tono de voz			16.6%
	OJO	contacto visual			16.6%

CONSIGNAS PARA EVALUACION

- 1 Unos amigos que celebran algún acontecimiento insisten en que los acompañes a ingerir bebidas alcohólicas.
- 2 Tu hermana insiste en que la acompañes a una fiesta a la que no te interesa asistir.
- 3 Te encuentras con unos amigos a la entrada de clase, que insisten en irse de pinta contigo.

COMPONENTES VERBALES		
A		≠C
COMPONENTES NO VERBALES		
NI	TV	OJO

ANEXO 4

HOJA DE VACIADO DE DATOS

Ss	ENCARAR ENOJO						NEGOCIAR						HACER RESPETAR DERECHOS						RESISTIR PERSUASION						
	A	QP	NI	OJO	TV	T %	ED	CV	P/P	=P=	TV	OJO	T %	Evi	Rch	C	OJO	TV	T %	A	C	TV	NI	OJO	T %
	25	25	16.6	16.6	16.6		10	10	15	15	25	25		16.6	16.6	16.6	25	25		25	25	16.6	16.6	16.6	
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									