

60
Lej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DETERMINACION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD
EN NIÑOS CON PROBLEMAS CONDUCTUALES
A TRAVES DEL CABS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

JOSE LUIS GALVEZ ORDOÑEZ

DIRECTOR: HORACIO QUIROGA ANAYA
ASESOR ESTADISTICO: HUMBERTO ZEPEDA

MEXICO, D. F.

ENERO 1999

TESIS CON
ALLA DE ORIGEN

269777



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

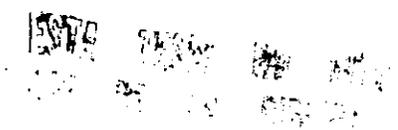
Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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.



UN HOMBRE PUEDE CAMBIAR LA GENTE Y LOS
EVENTOS A SU ALREDEDOR CAMBIANDO
SU ACTITUD HACIA ELLOS.

KARMA-YOGA



AGRADECIMIENTOS

A MI MADRE :

POR EL APOYO BRINDADO DURANTE EL PERIODO DE MI FORMACION
PROFESIONAL Y EN MI VIDA PERSONAL.

A MI HERMANA :

GABY, POR LA COMPRESION Y AMOR BRINDADO DURANTE TODA MI VIDA.

A MI PADRE :

POR LA CONFIANZA Y APOYO QUE SIEMPRE ME HA MOSTRADO.

AL MTO. HORACIO QUIROGA :

POR LA AMISTAD Y ORIENTACION EN EL DESARROLLO DE ESTE TRABAJO.

Y A TODOS AQUELLOS QUE DE ALGUNA MANERA CONTRIBUYERON A LA REALIZACION
DE ESTE PROYECTO.

GRACIAS.

JOSE LUIS GALVEZ.

INDICE

Resumen.	01
Introducción.	03
Capitulo. 1. Conceptos y definiciones de habilidad social y <i>asertividad</i>	06
1.1. Definiciones de habilidades sociales.	06
1.2. Definiciones de <i>asertividad</i>	09
1.3. Tipos de <i>asertividad</i>	14
1.4. Características de aserción, inaserción y agresividad.	17
Capitulo. 11. La evaluación de las habilidades asertivas.	25
2.1. Medidas de autoinforme de la <i>asertividad</i>	25
2.2. Mediciones conductuales.	30
Capitulo 111. El entrenamiento de la <i>asertividad</i>	36
3.1. Entrenamiento asertivo basado en la reducción de la ansiedad.	36
3.2. Entrenamiento basado en aprendizaje social.	37
3.3. Entrenamiento de <i>asertividad</i> en niños.	41
3.4. Tipos de entrenamientos conductuales en niños.	43
3.5. Generalización:Aplicar la <i>asertividad</i> fuera del marco de enseñanza.	50
Capitulo IV. Método.	55
Capitulo V. Descripción y análisis de los resultados.	66
5.1. Muestra de niños con problemas de conducta.	66
5.2. Muestra de niños sin problemas de conducta.	70

Capítulo VI. Procedimiento para el análisis de las frecuencias. . .	
.....	74
6.1. Procedimiento.	74
6.2. Análisis estadístico.	74
6.3. Desarrollo de las operaciones estadísticas.	75
 Capítulo VII. Discusión.	 77
 Conclusiones.	 84
 Recomendaciones.	 86
 Referencias bibliográficas.	 88
 Anexos.	 92

RESUMEN

Los objetivos principales de la presente investigación fueron: (1) "determinar el grado o niveles de *asertividad* de una muestra de 100 niños", dentro de un escenario escolar, para lo cual se empleó el CABS(Escala de Comportamiento Asertivo para Niños) y (2) "determinar la validez concurrente de dicho instrumento", entre *asertividad* y problemas de conducta.

Para poder llevar a cabo este trabajo, se conformaron dos grupos: uno experimental que tuvo 50 niños que presentaban problemas de conducta(vg. decir groserias, mostrarse descortes, indiferentes y hacer escandalo, etc.), de los cuales 25 fueron niños y 25 niñas, en edades requeridas de 13 niños de 9 años, 13 de 10 años, 12 de 11 años, y 13 niños de 12 años, y otro control con las mismas características a excepción de las conductas problemas, de acuerdo a los reportes de los profesores de la escuela en cuestión.

Cabe señalar que el CABS (Ecala de Comportamiento Asertivo para niños)de Wood y Michelson (1978), fué originalmente validado en escuelas elementales de Ft.Lauderdale y Pittsburg con niños que presentaban problemas conductuales y características semejantes a la población que se utilizó en el presente estudio.

Los resultados generales obtenidos señalan, que los niños con problemas de conducta son menos asertivos que los niños sin dichos problemas. Lo anterior se determinó mediante el análisis estadístico de la prueba Chi-cuadrada(para el caso de dos o más muestras independientes)en donde se encontraron diferencias significativas entre las dos muestras con un nivel de significancia de 0.05.

Cabe mencionar, que el instrumento utilizado, determinó la *asertividad* en cinco áreas : sentimientos, peticiones, conversaciones, eventos positivos y eventos negativos, encontrándose que la muestra de niños con problemas conductuales mostraron una gran incidencia de bajos niveles de *asertividad* en las cinco áreas, con una tendencia a la pasividad en las áreas de : sentimientos, conversaciones y peticiones.

De lo anterior se sugiere, que cuando se trabaje con una muestra con características similares a la que se utilizó en este estudio se deberán considerar los resultados precedentes. De igual manera si se desea estructurar un programa de entrenamiento de *asertividad* en niños se recomienda reforzar las áreas antes mencionadas.

INTRODUCCION

El hablar de habilidades sociales en la infancia, es hablar de un tema que no solo tiene importancia para aquellos que estudian la conducta, ya que también resulta de interes para los padres de familia, profesores, y en general, la gente que convive con niños.

Lo antes dicho, resulta una condición necesaria para un buen desarrollo intelectual, académico y de ajuste psicológico, que adapte al niño al medio social.

El plantear el presente tema de tesis conllevó a determinar, primeramente, ¿qué es, una habilidad social?, ¿para qué sirve?, y los diversos estilos que se han clasificado, entre ellos la *asertividad*, tema de este trabajo.

El clasificar a la *asertividad* como una habilidad social, es referirse a un desarrollo y aprendizaje, que se dá generalmente en edades tempranas. Los investigadores al respecto (Wolpe, 1979; Michelson, Wood, Sugai, Kazdin, 1982; Roth, 1986; Flores, 1994; Castanyer, 1996.), consideran que su ausencia tiene un efecto importante en las relaciones del niño, con respecto a sus compañeros, familiares y gente mayor, lo cual se vé reflejado en el medio ambiente del niño y lugares donde las habilidades de socialización son esenciales, ejemplo, la escuela, en donde son evidentes los bajos rendimientos escolares así como los problemas de conducta ante la carencia de tales habilidades.

La falta de *asertividad* como habilidad social, se resume en dos tipos de comportamientos: la pasividad y la agresividad, en donde el tema central de la presente investigación consistió en

analizar a estos, entendiéndose que se presentan en niños que suelen causar dificultades a sus compañeros, maestros y secuencia del curso escolar.

Con base en lo anterior se justificó el investigar a niños con problemas de conducta, en tanto que la literatura internacional(Quay, 1972, Patterson, Reid, Jones y Conger, 1975, citados por Michelson et al.,1982) ha señalado que dichos niños carecen de habilidades de *asertividad*.

Es en este sentido que en el primer capítulo se revisan las distintas definiciones y constructos de habilidad social y *asertividad*, señalándose los tipos de *asertividad*, las características y componentes que algunos autores establecen.

En el segundo capítulo se toca el punto de la medición de la *asertividad*, revisándose los instrumentos más importantes al respecto en tanto, que se considera de vital importancia, que cuando se habla de investigar *asertividad*, se señale la forma en cómo, se va a medir esta. A tal cuestión se señalan diversas formas e instrumentos.

En el tercer capítulo se describen algunas de las principales técnicas de entrenamiento de la *asertividad*, existentes al respecto, tanto para adultos como para niños. Cabe señalar que aún cuando este trabajo está enfocado, a la determinación de los niveles de *asertividad* de una muestra de niños con problemas de conducta y por lo tanto constituye un estudio diagnóstico, no obstante se consideró importante tocar este tema en el presente apartado.

En el cuarto capítulo se describe el método que se siguió en el presente trabajo de investigación, detallándose las características de las muestras, las variables dependientes como independientes y la forma en que se definieron conceptual y operacionalmente, y el diseño experimental, entre otros aspectos metodológicos.

En el quinto capítulo, se presentan los resultados obtenidos de esta aplicación, así como el de las dos muestras estudiadas. El análisis es presentado por áreas (sentimientos, conversaciones, peticiones, eventos negativos y eventos positivos).

En el capítulo seis se examina el procedimiento que se siguió para el análisis de las frecuencias de las respuestas, así como el procedimiento estadístico utilizado, para establecer las diferencias entre las dos muestras consideradas, que permitió determinar si son significativas o no, para el rechazo o aceptación de las hipótesis alternativas.

Finalmente en un séptimo capítulo, se discuten algunas explicaciones, que sugieren, del por qué de los resultados obtenidos de tal suerte que la explicación que cobró mayor relevancia, es aquella que es derivada de un punto de vista o enfoque socio-cultural.

CAPITULO 1. Conceptos y definiciones de habilidad social y asertividad.

1.1. Definiciones de habilidades sociales.

En los últimos años, se ha visto el surgimiento de todo lo relacionado con las habilidades sociales, a tal grado que en la actualidad se le considera como una línea en voga por su trascendencia para una buena adaptación a la vida.

A continuación se revisan algunas definiciones de habilidades sociales derivadas de algunos modelos, intentando señalar sus semejanzas y diferencias, con el fin de obtener algunos elementos comunes que oriente el trabajo empírico que se presenta sobre la *asertividad*.

Roth(1986) señala que una habilidad es un estereotipo que se aprende a través de observación y se organiza a merced de reglas, convencionales sociales, expectativas y valores subjetivos en un esquema cognitivo.

Este mismo autor (Roth,op.cit), cita a Mischel(1973), quien define a las habilidades sociales como un conjunto de variables personales construidas por alguien en condiciones particulares, más que una inferencia de rasgos, y hace a su vez en su trabajo de investigación una mención de varias definiciones de habilidades sociales, que divide en aproximaciones, siendo una de las más interesantes la aproximación conductual y que en suma se describe así: la habilidad social es un repertorio de conductas cuya emisión depende de la operabilidad de ciertas condiciones medio-ambientales específicas y de un bagaje histórico precurrente, al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural.

Kelly(1987). dice que se puede definir a las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales, para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente. Entendidas de está manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vias o rutas hacia los objetivos del individuo.

A su vez dicho autor, dice que en algunas situaciones, las habilidades sirven para establecer las relaciones con los demás: otras para conseguir objetivos o conseguir reforzadores que, en sí no son de naturaleza social: otras principalmente para impedir que los demás eliminen o bloquen el reforzamiento al que el individuo tiene derecho.

Además, el individuo socialmente hábil es consciente de las realidades de la situación y se encuentra alerta cuando es probable que sea reforzado por sus esfuerzos.

Tales habilidades a las que nos hemos referido, deben mostrarse en una gran variedad de contextos interpersonales e involucran la emisión coordinada de respuestas verbales y no verbales.

Rinn y Markle (1979), hacen referencia de que la habilidad social es como un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños influyen en las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal.

Aunque todavía no se ha concebido una definición de las habilidades sociales que sea universalmente aceptada, Michelson, Sugai, Wood, Kazdin(1982), han presentado una definición

operacional propia, cuyos componentes son considerados a partir de la revisión de las siguientes declaraciones:

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información).
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores tales como la edad, el sexo y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
7. los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Además de estos componentes definitorios de las habilidades sociales, es preciso que se considere la direccionalidad de los déficits para la conceptualización de la competencia social, esto incluye tanto al retraimiento como a la agresión.

A su vez Pérez(1981), en una revisión de distintos autores, concluye que las deficiencias en habilidades sociales se atribuyen a un déficit en la historia del aprendizaje de las respuestas necesarias a las demandas interpersonales y recomienda que se consideren otros aspectos como la ansiedad y la institucionalización (hospitales psiquiátricos y reclusorios).

Como se ha visto en las definiciones anteriores. el término de aprendizaje de las habilidades sociales solo adquiere significado en un contexto de enseñanza y que por lo tanto. y debido a esto. se pueden mejorar si se entrenan en un proceso que facilite un nuevo aprendizaje.

Además. las habilidades sociales no solo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros. si no que tambien permiten que el individuo asimile los papeles y normas sociales y que según Hops(1976) es una consecución esencial del desarrollo y del aprendizaje.

Muchos autores consideran a la habilidad social como una compleja habilidad. que para comprenderla. hay que analizarla desde sus diferentes estilos. considerandose a la *asertividad* como un estilo de las habilidades sociales.

1.2. Definiciones de *asertividad*.

Para definir a la *asertividad* hay que considerarla desde su raíz etimológica que proviene del latin *assertio-tionis*. que es la acción y efecto de afirmar la verdad de una cosa. preposición en la que se afirma o da por cierto una cosa. Apartir de esta concepción Flores (1989). dice que la *asertividad* es la propensión a ser autoafirmativo. y asertivo es aquella persona que es afirmativa.

Por su parte Rodríguez y Serralde(1991). agregan que lo que afirma una persona asertiva es su propia personalidad. confianza en sí mismo. autoestima. aplomo. fe gozosa en el triunfo o de la justicia y la verdad. vitalidad pujante. comunicación segura y eficiente.

La mayoría de los autores no difieren mucho en sus concepciones sobre *asertividad* como podrá observarse en las definiciones siguientes.

Wolpe (1958), sostiene que la conducta asertiva se define como la expresión adecuada y dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.

Por su parte, Lazarus (1973), afirma que la conducta asertiva se define apartir de los cuatro siguientes componentes o patrones de respuesta especificados:

- 1) La habilidad de decir "no"
- 2) La habilidad para pedir favores y hacer demandas
- 3) La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos
- 4) La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

En este mismo sentido otro autor (Gutierrez, 1994) concluye de una revisión de diversas definiciones, que la *asertividad* consiste en:

- 1) Defender los propios derechos
- 2) Desarrollar la habilidad para iniciar, terminar y continuar conversaciones en las relaciones interpersonales
- 3) Tener la iniciativa para resolver problemas y satisfacer las propias necesidades
- 4) Tener la habilidad para desistir la presión grupal o individual
- 5) Desarrollar habilidades de liderazgo, dirección e influencia sobre otros
- 6) Mantener un alto nivel de autoestima.

Rich y Schroeder(1976). establecieron a la *asertividad* como una habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal, a través de la expresión de sentimientos o deseos.

La *asertividad* para Castanyer(1996), es la capacidad de autoafirmar los propios derechos sin dejarse manipular y sin manipular a los demás.

Aguilar(1988), indica que ser asertivo implica actuar bajo la plena convicción de que se tiene el derecho de ser uno mismo y de expresar los propios sentimientos y pensamientos en tanto se respeten los derechos y la dignidad de los demás.

Por su parte, Jakubowski y Lange (1978), postulan que actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y apropiada, respetando los derechos de la otra persona. En otras palabras, el mensaje básico es: esto es lo que pienso, esto es lo que siento, así veo la situación. Este mensaje expresaría lo que "es" cada persona sin ánimo de dominar o humillar a otros.

En las dos últimas definiciones los autores mencionados se refieren a los derechos de uno mismo en sus definiciones de *asertividad*. A este respecto, Flores(1989), menciona los siguientes derechos:

- a) No dar excusas o razones para justificar su conducta.
- b) Cambiar de opinión
- c) Cometer errores y ser responsables
- d) Decir "no se"
- e) Diferir de la opinión de los demás
- f) Decir "no entendi"

- g) Decir "para mí eso no es"
- h) Decir "no" sin sentirse culpable.

Otros derechos son mencionados por Rodríguez y Serralde(1991), y que son básicos en la persona asertiva, como son:

- Cada persona tiene derecho a ser su propio juez.
- A definir su propia responsabilidad en los problemas ajenos.
- A actuar sin la aprobación de los demás.
- A tomar desiciones ajenas a la lógica.
- A decir no me importa o no me interesa.
- A rehusar peticiones sin sentirnos culpables o egoistas.
- A ser felices.

Los derechos antes mencionados son incluidos por Castanyer(1996), en una tabla de derechos asertivos que a su vez incluye otros como son:

1. El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
2. El derecho a tener y expresar los propios sentimientos y opiniones.
3. El derecho a ser escuchado y tomado en serio.
4. El derecho a juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
5. El derecho a decir "No" sin sentir culpa.
6. El derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta de que también mi interlocutor tiene derecho a decir "no".
7. El derecho a cambiar.
8. El derecho a cometer errores.
9. El derecho a pedir información y ser informado.
10. El derecho a obtener aquello por lo que pague.
11. El derecho a decidir no ser asertivo.

12. El derecho a ser independiente.
13. El derecho a decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc., mientras no se violen los derechos de otras personas.
14. El derecho a tener éxito.
15. El derecho a tener a gozar y disfrutar.
16. El derecho a mi descanso, aislamiento, siendo asertivo.
17. El derecho a superarme, aún superando a los demás.

Según Cotler y Guerra(1976), la *asertividad* involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos de un individuo. En esta posición no solo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta el como se interactúa con otra persona.

Agüilar Kubli (1987), Señala que *asertividad* significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias, o de los demás, de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Por su parte, Roth(1985), define a la *asertividad* o una personalidad asertiva, como aquella que hace respetar sus derechos, entabla conversación con desconocidos, maneja eficientemente situaciones complejas, etc...

En la definición anterior, al igual que la descripción de Lazaruz(1973), se llega a considerar que el entablar conversaciones implica un acto de *asertividad*. Bajo este lineamiento Kelly(1980), diría que una persona socialmente experta, es un individuo que poseé la habilidad de relacionarse con los demás de una forma

eficáz y que resultan muy reforzantes para aquellos con quienes interactúan. En este sentido, se refiere a las personas que entablan relaciones con facilidad, conversan con otros, transmiten y recaban información sin tropiezos durante las conversaciones y dejan a los demás con una agradable sensación después de la interacción.

1.3 Tipos de *asertividad*.

La aserción se puede manifestar de diferentes maneras o grados y como menciona Lange (1985), hay diferentes tipos de aserción que varían de nuestros pensamientos y principios.

Lange menciona 5 tipos de aserción o conducta asertiva que utiliza la gente y que son :

Aserción Básica(basic assertion).

Este tipo de aserción se refiere a una simple expresión de entendimiento, por los derechos personales, creencias, sentimientos u opiniones. Esto no afecta otras habilidades sociales como la empatía, confrontación, persuasión, etc...

Aquí Lange (1985), cita como ejemplo la situación cuando se está haciendo una pregunta para la cual uno no está preparado. La respuesta consistiría en decir "Me gustaría tener unos minutos para pensar sobre eso".

La aserción básica también expresa afecto y aprecio a las personas cercanas, como puede ser: me gustas, me preocupo mucho por tí, tener un amigo como tu me hace sentir feliz.

Aserción Empática(Empathic Assertion).

A menudo, la gente busca ser más expresiva en sus necesidades de sentimientos y creencias personales, puede también buscar dar a entender algunas sensaciones hacia otra persona, cuando esto es el objetivo, la aserción empática puede ser utilizada. Este tipo de aserción concierne en hacer un planteamiento, llevando un reconocimiento de la situación sentimental de otra persona y esto es así sucesivamente para otro planteamiento y esto se coloca siempre sobre el derecho del orador. Finalmente se diría que se está tomando en cuenta el punto de vista de otra persona, pero dando mayor importancia al de uno mismo.

Aserción Escalada(Escalating assertion).

Lange(1985) cita a Rimm & Masters(1974), que acordaron que la aserción escalada, concierne en comenzar con un mínimo de respuesta asertiva. Esto es usual en los oradores que comienzan a introducirse con un mínimo esfuerzo(volumen, tono de voz, expresión de sentimientos, etc.). y que a medida que van avanzando, van incrementando gradualmente sus respuestas asertivas, como lo vayan requiriendo las personas a las cual va dirigido el mensaje.

Cuando en este proceso la otra persona falla, ante la respuesta de aserción mínima, el orador gradualmente escala las respuestas de aserción alternativas y llega a incrementarse firmemente.

Algunas veces nosotros observamos qué tan frecuentemente y no tan necesario es ir más allá de una aserción mínima inicial, pero sí esto es necesario la persona puede llegar a engrandecerse firmemente sin llegar a ser agresivo. Este tipo de aserción puede

ocurrir cuando se requiera de hacer una petición. que indique una preferencia completamente opuesta.

Aserción confrontativa(Confrontive asserrtion).

La aserción confrontativa es usada cuando las palabras de otra persona se contradice en sus actos. Este tipo de aserción atañe objetivamente en describir lo que la otra persona dijo haber hecho. en lugar de lo que realmonte hizo.

Aserción de lenguaje(Language assertion).

El lenguaje es particularmente usado como una guía para ayudar a la gente a expresarse asertivamente en los sentimientos negativos y difíciles.

Los principios en el lenguaje pueden ayudar individualmente a aprender como determinar en qué momento los sentimientos hacen frente a alguna violación de los derechos. Esto es con el fin de identificar a los sentimientos negativos que son debidos por la imposición de valores y expectativas. que otra persona obliga a realizar. Aquí la persona cuando llega a identificar esta situación. puede utilizar su lenguaje. para expresar su sentir ante dicha actitud.

Aserción y persuación.

Esto se refiere frecuentemente a cómo algunos individuos pueden ser una influencia en grupos. esto es maximizar sus impactos sin ser agresivos.

1.4. Características de Aserción, Inaserción(pasividad) y Agresividad.

Para poder comprender mejor que es la *asertividad* es necesario ver los tipos de respuesta en los que un individuo tiene opción de contestar pudiendo ser ya sea asertivo, inasertivo y agresivo, a este respecto Jakubowski(1979) menciona lo siguiente:

La opción asertiva: Además de la definición que se manejó de esta autora, en la sección de definiciones(pag.11), ella agrega que la aserción esta soportada por derechos, expresada por sentimientos, opiniones y preferencias.

Los derechos que hay son honestidad, franqueza, respetuosidad, y ser apropiado, etc...

Rodríguez y Serralde(1991), mencionan como características de una persona asertiva las siguientes :

1. Se siente libre para manifestarse. Mediante sus palabras y actos parece hacer esta declaración: "Este soy yo", "Esto es lo que yo siento, pienso y quiero".
2. Puede comunicarse con personas de todos los niveles: amigos, familiares y extraños; y esta comunicación es siempre abierta, directa , franca y adecuada.
3. Tiene una orientación activa en la vida. Va tras lo que quiere, en contraste con la persona pasiva que aguarda a que las cosas sucedan. Intenta hacer que sucedan las cosas. Es más proactiva que reactiva.
4. Actúa de un modo que juzga respetable. Al comprender que no siempre puede ganar, acepta sus limitaciones, sin emgargo, intenta con todas sus fuerzas lograr sus objetivos, de modo que, ya gane , pierda o empate, conserva su respeto propio y su dignidad.

5. Acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas: con delicadeza, pero con firmeza, establece quiénes van a ser sus amigos y quiénes no.

6. Se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos. Evita los dos extremos: por un lado la represión, y por el otro la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

La opción inasertiva: Aquí se considera que la persona nada puede decir acerca de lo desagradable de una situación y simplemente intenta ignorar sus sentimientos y deseos. Este tipo de conducta parece evitar conflictos con otros y la otra persona probablemente se desalentará sobre sus sentimientos incapaces, y a su vez, la persona inasertiva quede consigo mismo decepcionada a lo que también el individuo inasertivo pierde el respeto de otros hacia él y lo más importante el respeto hacia el mismo.

Gutiérrez(1994). menciona en su trabajo a Fensterheim(1983), en el que refiere que los sujetos con problemas de *asertividad*, presentan un denominador común, que sería un bajo nivel de autoestima, una autodevaluación y un claro reflejo de "sentimientos de inferioridad", a esta última característica Gutiérrez(1994) menciona lo siguiente:

- * Son demasiado complacientes con los demás porque temen ofenderlos.
- * Creen que los derechos de los otros son más importantes que los propios.
- * Se sienten tímidos ante los superiores y representantes de la autoridad.
- * Fácilmente se sienten ofendidos por lo que otros dicen y/o hacen.
- * Son pasivos y débiles.

- * Toman las discusiones como campos de batalla en donde no hay más alternativa que ganar o perder; creen que por principio ceder es perder.
- * No expresan adecuadamente lo que sienten y quieren; se diría que esperan a que les adivinen lo que piensan, y se molestan cuando necesitan algo y los otros no responden.
- * Tienen miedo al éxito y lo disfrazan de mil maneras.
- * Sufren una dependencia molesta que no se atreven a romper.
- * Su tónica general es de frustración, depresión, soledad, bloqueo, culpa, resentimiento, inhibición y falta de control.
- * Se sienten obligados a dar mil explicaciones o justificaciones por lo que hacen o no hacen.
- * Con frecuencia se sienten deprimidos y no saben que hacer.
- * Permiten que los demás los dominen, porque creen que en general ellos tienen la razón.
- * Se sienten solos porque no tienen relaciones afectivas íntimas
- * Permiten que otros los involucren en situaciones que no son de su agrado.

Tomando en cuenta las características que se mencionaron de las personas con sentimientos de inferioridad, se concluye que pueden ser consideradas a su vez como características de una persona inasertiva o con problemas de *asertividad*.

Las razones por las que la gente actúa inasertivamente y a las que Pavón(1994) refiere, son las siguientes:

- a) al confundir in-aserción con buena educación.
- b) omisión al aceptar sus propios derechos.
- c) evitar consecuencias negativas.
- d) creer que se ayuda a otra persona por actuar inasertivamente.

Finalmente en su trabajo de habilidades sociales Michelson y colaboradores(1982), resumen que el comportamiento social pasivo (o inasertivo), se ha correlacionado con una diversidad de procesos maladaptativos. Hitos relativos al desarrollo, interpersonales e intelectuales pueden ser frustrados y demorados, dando lugar a trastornos más globales. De forma similar, los niños que manifiestan repertorios sociales deficitarios pueden correr el riesgo de, en la vida adulta, presentar psicopatología.

A este respecto es muy importante señalar en que en la mayoría de los trabajos en esta área, están enfocados principalmente al estudio y tratamiento de niños agresivos ya que estos ocasionan contratiempos a su ambiente inmediato, no obstante se debe considerar a los niños que se encuentran en el otro extremo del continuo. Que aunque ellos no ocasionan problemas inmediatos a su medio social, sí reflejan inconveniencias posteriores al paso del tiempo, repercutiendo en varias esferas de su vida diaria, ejemplo: fracasos escolares posteriores, adicciones, y contactos con la asistencia psiquiátrica en la vida adolescente y adulta, lo anterior es ampliamente documentado en estudios longitudinales por Kagan y Moss (1962, citados por Michelson y cols., 1982). Otras investigaciones al respecto(Michelson y cols. 1982) indican que el ser pasivos o inasertivos, lleva a los niños a conductas de depresión, ansiedad crónica, trastornos de tipo psicossomáticos y psicofisiológicos.

La última opción del problema de aserción, es ser agresivo, aquí la persona para obtener lo que quiere puede usar sarcasmos e intimidación.

A este respecto, Michelson, Sugai, Wood y Kazdín(1982), han denominado a la agresividad como excesos conductuales y que se

manifiesta como un comportamiento dirigido al exterior (acting-out). Estos autores se refieren a los niños agresivos que se comportan de una forma desagradable hacia sus compañeros en su medio social.

Michelson y colaboradores(1982), citan a Quay(1972) y Patterson, Reid, Jones y Conger(1975), quienes identificaron muchas de las características que describen este trastorno, entre las que se incluyen la violencia verbal y física, las burlas, provocaciones, peleas, discusiones sobre conflictos ya resueltos y violar o ignorar los derechos de los demás.

A la situación antes descrita de conductas agresivas Pavón(1994), menciona las siguientes razones:

- a) sentirse vulnerable, anticipar al ataque de otra persona.
- b) actuar in-assertivamente, violando sus derechos por lo que llega a expresarse agresivamente.
- c) Creer que la agresión es un orden de sobrevivencia.
- d) sobrecorrección basado en experiencias emocionales anteriores
- e) recibir reforzamiento positivo a esta conducta por cuestiones educacionales o culturales.

Como podrá observarse Jakubowski(1979), da tres opciones en la que un individuo puede contestar a una situación social que se presente. A este respecto, también Lange(1985) llega a mencionar tres opciones que apoyan a lo que Jakubowski(1979) menciona.

Lange(1985), se refiere a la inasertividad como la violación de los derechos que posee uno, por la falta de honestidad en la expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias, en consecuencia, permitiendo que otros violen a uno mismo o a la

expresión de los pensamientos de uno mismo, considerandose en semejanza con una disculpa, timidez, autominimización, de tal modo que otros puedan facilmente no hacernos caso.

Los eventos de inaserción carecen de respeto hacia uno mismo, aún cuando se tengan necesidades, estos eventos generalmente carecen de sutileza, la meta de la inaserción es apaciguar a otros y evitar conflictos a toda costa.

Finalmente Lange(1985), dice que la agresión concierne directamente a la situación de los derechos de las otras personas, expresiones, pensamientos, sentimientos y creencias en que frecuentemente se es poco íntegro y usualmente inapropiado y que siempre se viola los derechos de las otras personas.

Lo usual en la meta de la agresión es la dominación y el vencer, pero forzando a la otra persona para que pierda, asegurando la humillación, degradación, empequeñecimiento, abrumando a la otra persona y esto sucede por que se presenta la debilitación y minimización de la expresión y defensa de las necesidades y derechos de otros.

A continuación se presenta un cuadro(cuadro 1) en el que Jakubowski(1979), hace una comparación entre las conductas Inasertivas (pasivas), Asertivas y Agresivas.

Cuadro 1

Comparación de Inasertividad, Asertividad y Conductas Agresivas

	Inasertiva	Asertiva	Agresiva
<u>Características de la conducta:</u>	No expresa lo que quiere, ni las ideas y tampoco sus sentimientos se manifiesta para ellos en una forma auto despreciativa. Intenta: complacer.	Expresa lo que quiere ideas y sentimientos en una forma directa y de manera apropiada. Intenta: comunicar.	Expresa lo que quiere ideas y sentimientos, pero a expensas de otros. Intenta: dominar o humillar.
<u>Los sentimientos que presentan cuando actúan de esta forma :</u>	Ansioso, decepcionado consigo mismo, después enojo frecuente y sentimiento al último. culpable o superior.	confiable, se siente bien acerca de sí mismo en ese momento y después. respetado.	autoritario, superior algunas veces avergonzado al último. Humillado, dolido.
<u>Los sentimientos de otras personas acerca de ti cuando actúan de esta forma.</u>	Irritación, lastima disgusto.	Usualmente respetado.	Enojo, vengativo.
<u>Resultado:</u>	Si no obtienes lo quieres el enojo crece.	Frecuentemente obtienes lo que quieres.	Frecuentemente obtienes lo que quieres, a las expensas de otros. Otros se sienten justificados al desquitarse.
<u>Resultado Final:</u>	Evita situaciones no deseadas, evita conflictos, tensiones, confrontación.	Buenos sentimientos respetados por otros improvisados, autoconfiable. Las relaciones personales son improvisadas.	Desahogo, enojo, siente superioridad

Por último Jakubowski(1979), se refiere a las ventajas de ser asertivo y a ello comenta que la conducta asertiva nos ayuda a sentirnos mejor con nosotros mismos y con otras personas. Esto incrementa nuestra autoestima y a su vez sirve para desarrollar el respeto mutuo con otros, lo que tambien ayuda a conseguir nuestras metas, y aunque el miedo de algunas personas puede significar que el ser más asertivo llega a ser doloroso, la conducta asertiva disminuye el lastimar a otras personas y a su vez las alienta. Y concluye a este respecto refiriendose que uno de los últimos logros de la aserción es desarrollar carisma, honestidad y aceptación en las relaciones con otros.

A manera de conclusión de este capítulo, podemos decir en general, que la *asertividad*, es una modalidad de la habilidad social donde la persona comunica sus derechos, sentimientos, pensamientos y creencias de una forma confiable, respetable y que frecuentemente es respetado, todo esto dentro de un marco de conductas éticas funcionales al grupo social al que pertenece y que hace a su vez comprender al individuo que no siempre se puede ganar y lo hace aceptar sus limitaciones sin que pierda por ello el respeto.

CAPITULO II. LA EVALUACION DE LAS HABILIDADES ASERTIVAS.

La evaluación de la *asertividad* es, sin duda alguna, una de las secciones o apartados, que preocupan a los investigadores. Es evidente que existen varios instrumentos y formas de evaluación. El propósito de este capítulo tiene como objetivo hacer una revisión de las principales formas para evaluar a la *asertividad*.

2.1. Medidas de autoinforme de la *asertividad*.

Escala de *Asertividad* de Rathus (RAS).

Esta escala es el instrumento más utilizado para medir el nivel de *asertividad*, fue diseñada por Rathus(1973). Este cuestionario consta de 30 reactivos, y a su vez, cada reactivo cuenta con seis alternativas de respuesta, cada ítem de esta escala tiene una alta confiabilidad test-retest ($r=0.77$ $p < 0.01$) y una alta confiabilidad por mitades ($r=0.77$ $p < 0.01$).

Kelly(1987) refiere que los 30 reactivos del RAS miden la oposición asertiva, y a su vez, no incluye situaciones que requieran aceptación asertiva.

Por su parte McCullagh(1982, citados por Flores.Diaz-Loving y Rivera, 1987), examinó la prueba de *asertividad* de RAS en su forma abreviada con 275 estudiantes de sexto a décimo grado. Los resultados arrojados por el análisis factorial indicaron 7 factores, tanto para hombres como para mujeres. Las diferencias encontradas para las distintas muestras en las estructuras factoriales indican la susceptibilidad de la prueba ante las características socio demográficas, por lo que se aconseja analizar las propiedades del instrumento cuando se aplique a nuevas poblaciones.

Escala Universitaria de Autoexpresión (EUA).

Galassi, Deleo y Bastien(1974, citados por Kelly, 1987), desarrollaron un cuestionario de autoinforme para la *asertividad*, compuesto por 50 elementos, los cuales estan formulados de manera de pregunta. El sujeto anota un número junto a cada pregunta, cuyo rango es de 0= siempre a 4= nunca. Los valores asignados a cada elemento se suman para obtener una puntuación general de *asertividad*.

Galassi y cols.(1974), proporcionaron resultados sobre la fiabilidad y validez de la EUA, entre las cuales figuran las correlaciones entre las puntuaciones de *asertividad* en esta escala y otros cuestionarios de personalidad.

Cuestionario de aserción (Assertion Inventory).

Gambrill y Richey(1975, citados por Kelly, 1987), construyeron un cuestionario de *asertividad* que consta de cuarenta situaciones descriptivas breves. El sujeto debe indicar tanto el nivel de ansiedad que experimenta como la probabilidad de emitir la conducta descrita en cada enunciado.

Los autores sugieren que tal descripción puede tener importancia de cara al tratamiento: los sujetos que manifiesten una gran ansiedad, serán entrenados expresamente en el aumento de su facilidad para expresarse; mientras que los que evitan situaciones en que se precisan respuestas asertivas, recibirán un entrenamiento centrado primordialmente en la adquisición de las habilidades básicas. Aunque estos supuestos no se han comprobado empíricamente, parece útil distinguir entre la comodidad o tranquilidad que dice

sentir el sujeto y la conducta que dice manifestar en situaciones que requieren respuestas asertivas.

Kelly(1987), menciona que el cuestionario de aserción refiere tanto a la oposición asertiva como a la aceptación asertiva.

Para comprender que es, la oposición asertiva y la aceptación asertiva Kelly(1987).menciona que la oposición asertiva se refiere a aquellas competencias que una persona puede poner en juego para evitar que otros bloquen su conducta dirigida a un objetivo, por otro lado la aceptación asertiva se refiere a la habilidad de un individuo para transmitir calidez y expresar cumplidos u opiniones a los demás cuando la conducta positiva de estos los justifica.

Entre otros instrumentos creados podemos encontrar a (citados por Flores, 1994) :

Cuestionario de *Asertividad* (Assertiveness Questionnaire). Diseñado por Wolpe y Lazarus en 1966. Este autoreporte consta de 30 reactivos de si o no que miden la expresión de emociones ante diversas situaciones de orden social.

Inventario de Acción Situacional(Action Situation Inventory). Esta escala fue diseñada por Friedman(1968), y se basa en un autorreporte con 10 situaciones interpersonales con 5 ó 6 opciones de respuesta que describen las creencias ante situaciones conductuales.

Inventario de *Asertividad* de Lawrence (Lawrence Assertive Inventory). este autoreporte fue creado por Lawrence en 1970 y contiene 69 reactivos de opción múltiple que describen las respuestas ante situaciones interpersonales.

Escala de Constricción(Constriction Scale). Diseñada por Bates y Zimmerman en 1971, consistiendo en un autoreporte de opinión múltiple que mide la no aserción y las respuestas asertivas apropiadas.

Escala de Autoexpresión Colegial(College Self Expression Scale). Esta escala fue creada por Galassi y cols.(1974), y es un autoreporte tipo likert de 5 puntos con 50 reactivos que mide 3 tipos de *asertividad* : Positiva, negativa y "self devial".

Loore y More(1980), aplicaron en un estudio preliminar una escala de 80 oraciones a 175 sujetos. Este inventario esta compuesto por cinco constructos que según los autores componen a la *asertividad* y con base en ellos construyen su inventario : Directividad, Independencia, *Asertividad* social, Defensa de los derechos e intereses e iniciación de la *asertividad*. Los factores encontrados en el análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua fueron : Dominancia, *Asertividad* social, Defensa de los intereses e Independencia. (Citados por Flores, Diaz Loving y Rivera, 1987 y Flores 1994).

Cotler y Guerra(citados por Pavón,1994), en 1976 estructuraron un inventario de *asertividad* que evalúa las habilidades siguientes: escuchar, iniciar y mantener una conversación, dar y prestar ayuda, entender los sentimientos de otros y expresar afecto, encarar el enojo de otros, persuasión grupal e individual, demandar y responder a la burla. El instrumento consta de 42 reactivos en donde se presentan 5 opciones de respuesta.

A los instrumentos antes descritos, Flores(1994), menciona que presentan una baja validez y confiabilidad adecuada, esta autora

recomienda que se realice una exhaustiva investigación sobre su validez.

En cuanto a instrumentos para medición de *asertividad* en niños se tiene a :

La escala de Rathus (RAS), adaptación para niños (citada por Flores, Diaz y Rivera, 1987), presenta un bajo grado de validez y confiabilidad, evidenciandose en los resultados obtenidos, por lo cual se señala que se debe tener cuidado cuando se utilice con niños ya que este fue elaborado originalmente para adultos.

Escala de Comportamiento Asertivo para Niños(Children's Assertivness Behavior Scale) CABS, fue creada por Wood Y Michelson en 1978, esta escala contiene 27 reactivos de opción multiple. A su vez tiene una confiabilidad test-retest de 0.86 y 0.66. Cabe señalar que dado que esta escala "CABS", fue elegida para utilizarse en la presente investigación, se hace una descripción mas detallada, en el capítulo de metodología, en la sección de instrumentos utilizados(pag.55).

Aguilar, R. (1995), realizó una estandarización del CABS, en población mexicana, la muestra se conformó con niños del Distrito Federal, en edades de 8 a 16 años, encontrando que un 48% de los reactivos del CABS eran utilizables, los restantes reactivos fueron adaptados en su estructura gramatical(para que los niños comprendieran mejor el sentido de la pregunta) sin que por ello perdieran su objetivo por el cuál fueron creados. Además señala que los datos que reportan Michelson y Wood(1979, 1980), son muy similares a los encontrados en su muestra.

Finalmente, es fundamental mencionar que la medición de la *asertividad*, ha sido efectuada de una manera pobre y limitada en lo

tocante al aspecto psicométrico, de validez y la confiabilidad. Flores(1994), menciona a este respecto que en su revisión de las medidas de *asertividad*, encontró que existen problemas teóricos acerca de su definición, y en consecuencia en su medición y operacionalización.

Es importante señalar que dichas formas de evaluación no son los únicos estilos de medición, ya que también se encuentran mediciones conductuales y fisiológicas. Sin embargo Flores(1994), considera que estas últimas medidas resultan ser muy costosas en términos de equipo y tiempo, por lo que los autoreportes de *asertividad* suelen ser más convenientes, de ahí su utilidad práctica.

2.2. Mediciones conductuales.

La evaluación conductual de la *ásertividad*, consiste en determinar los componentes que constituyen la habilidad conductual. A lo cual Kelly(1987), considera que el terapeuta deberá observar y registrar los componentes que deben estar presentes a evaluar, cuando el paciente emita una respuesta.

Los componentes a los cuales Kelly(1987) se refiere son analizados a través de dos formas, siendo una de ellas la oposición asertiva y la otra la aceptación asertiva.

Componentes de la oposición asertiva : *contacto visual, afecto y volumen de voz, gestos, comprensión de lo que otro dice o expresión del problema, desacuerdo, petición de un cambio de conducta o propuesta de solución, duración de las intervenciones.*

El contacto visual consiste en la proporción de tiempo durante el cual el paciente mira al interlocutor mientras esta hablando. Si la respuesta del cliente dura aproximadamente diez segundos, pero solo estableció contacto visual durante unos dos segundos, la puntuación será del 20%, y se calificará como bastante deficiente.

El afecto también es un requisito de la oposición asertiva a evaluar y puede valorarse mediante una escala de siete puntos. Para conseguir una valoración alta, se considerará el tono emocional del paciente que deberá ser firme, convincente y apropiado a la situación conflictiva. La pasividad extrema y la falta de firmeza emocional, así como la hostilidad y la beligerancia constituyen ejemplos de afecto inadecuado.

El volumen de voz también puede valorarse por medio de una escala de siete puntos, en donde las respuestas emitidas de una forma audible y clara obtendrían la máxima puntuación.

Así mismo los gestos, incluyendo el movimiento de las manos y los brazos en tanto que, se está hablando, se han propuesto como componentes de la oposición asertiva. Se trata de una conducta no verbal que añade énfasis a las respuestas asertivas y da la impresión de mayor aplomo durante la intervención. La forma de valoración, puede definir a un gesto, y a un movimiento de las manos o los brazos (de al menos seis pulgadas) como conductas asertivas que pueden tener lugar mientras el sujeto este hablando. A su vez pueden contabilizarse, como conductas ausentes o presentes en cada respuesta, tras un comentario del intelocutor.

La comprensión de lo que el otro dice y la forma de expresión de un problema, se observan también como componentes verbales a evaluar de la oposición asertiva. La expresión del problema por

parte del paciente deberá consistir en una declaración que indique la existencia y naturaleza de una situación conflictiva y la comprensión consiste, en que transmita que entiende el punto de vista del antagonista. Cabe señalar que el hecho de que un sujeto inicie una respuesta asertiva con una frase, que expresa la naturaleza del conflicto o que indica que es consciente del punto de vista del otro puede suavizar la respuesta, de modo que no se perciba como agresiva, y que transmita una comprensión empática al antagonista.

A su vez es importante hacer notar, que una expresión de entendimiento no es una disculpa ni una autodescalificación, ni tampoco excusa la conducta del antagonista, sino que es un modo de iniciar la respuesta asertiva de manera no hostil y que asegure que el otro sepa hacia dónde van dirigidas las objeciones del paciente.

El desacuerdo también es importante analizarlo como una respuesta de la oposición asertiva, que debe de incluir una frase que exprese desacuerdo con la conducta poco razonable del antagonista. Una expresión de desacuerdo es toda verbalización que indique que la conducta de la otra persona es inaceptable e insatisfactoria y que el cliente no está dispuesto a tolerarla.

Siempre que el paciente, emita una frase que exprese desacuerdo o rechazo de las acciones poco razonables del interlocutor, se considerará que este componente está presente en la respuesta. A su vez se tomará como un componente ausente cuando el sujeto ceda ante el otro, o cuando no emita alguna frase que indique su desacuerdo o resistencia.

La petición de un cambio de conducta o la propuesta de solución, se puede evaluar, cuando el paciente se limita a

constatar la existencia de un problema, y manifiesta que entiende la postura del otro y expresa su desacuerdo. El paciente no da ninguna indicación de como quisiera que se comportase el otro en el futuro, aquí el objetivo de la oposición asertiva es producir un cambio en la conducta del antagonista, a su vez también es necesario sugerir una línea de acción más aceptable en el futuro.

Una petición de cambio de conducta o propuesta de solución puede distinguirse del desacuerdo, en cuanto, que esta última sólo indica que las acciones del otro son inaceptables, mientras que la petición de cambio va más allá, puesto que propone una alternativa aceptable.

Finalmente la duración de las intervenciones a su vez se han venido identificando como un componente de la oposición asertiva.

Inicialmente, la duración de las intervenciones puede ser muy corta, especialmente entre individuos faltos de habilidades, que no saben qué decir en una respuesta asertiva. A medida que se adquieren nuevas habilidades en el curso del tratamiento, se observará un aumento de la duración de las intervenciones.

Componentes de la aceptación asertiva : *Contacto visual, afecto, volumen de voz, expresiones de elogio/aprecio, expresión de sentimientos personales, conducta positiva recíproca y duración de las intervenciones.*

El contacto visual, el afecto y el volumen de voz, son conductas no verbales que forman parte de la aceptación asertiva y por lo tanto deben evaluarse. Lo anterior se observa cuando los pacientes actúan en juegos de roles que representan situaciones que exigen respuestas de aceptación asertiva. El contacto visual y el

volumen de voz se valoran exactamente igual que en la oposición asertiva. El afecto también puede valorarse mediante una escala de siete puntos. En este caso, el afecto ideal consiste en un tono emocional cálido y cordial. También se toma en cuenta una respuesta emocional adecuada a la situación que se está representando, como la presencia de sonrisas entre otras cosas. El afecto inadecuado se caracterizaría por la ausencia de tales conductas.

En lo que se refiere a las expresiones de elogio/aprecio, también se valoran como un componente verbal y se consideran como presentes si el paciente elogia explícitamente la conducta positiva del interlocutor, y/o expresa su aprecio hacia él, por haber realizado una conducta deseable.

La expresión de sentimientos personales, se considera como segundo componente verbal de la aceptación asertiva, y consiste en transmitir a la otra persona, información acerca de los sentimientos positivos que nos ha producido su conducta. Se considerará que esta conducta está presente cuando el sujeto haga un comentario del estilo de : "me sentí muy bien cuando hiciste eso", "celebro haberte conocido y haber trabajado contigo durante este año", "me siento muy a gusto charlando contigo". Esta categoría difiere del elogio en cuanto informa sobre los propios sentimientos personales, no alaba la conducta del otro.

La conducta positiva recíproca es considerada como una respuesta del sujeto, en donde también puede haber un ofrecimiento de conducta positiva para corresponder a lo que ha hecho el otro.

Puede tomar la forma de devolverle un favor, ofrecerse a ayudarlo en alguna tarea o actividad o hacer algo que al otro le guste, ejemplos de este tipo de comentarios son : "has sido un

empleado excelente, así que he consignado tus méritos en la hoja de servicios'', ''me gustaría devolverte el favor invitándote a cenar''.

Como en la oposición asertiva, la duración de la réplica del sujeto a un comentario positivo también se ha postulado como componente de la aceptación asertiva, en este caso la duración de las intervenciones aumentará generalmente a medida que el cliente aprende a utilizar los contenidos verbales que se han revisado anteriormente.

La evaluación de la *asertividad* como una área de las habilidades sociales implica todo un sistema riguroso de trabajo psicométrico, como se pudo apreciar y por lo tanto si se desea una buena medición, habrá que considerar lo antes descrito de una manera correcta.

CAPITULO III. EL ENTRENAMIENTO DE LA ASERTIVIDAD.

El presente capítulo tiene como finalidad dar a conocer cuales son las principales propuestas de las diferentes técnicas o programas en el entrenamiento de la *asertividad*.

La revisión bibliográfica, que habla sobre el entrenamiento de la *asertividad*, sugiere que hay dos formas para tratarlas: una en el que la baja *asertividad* se debe a una ausencia de aprendizaje de la misma y por lo consiguiente, un aumento de mayor o menor intensidad de la ansiedad concurrente. Y dos en el que alto nivel de ansiedad impide un correcto uso de dicha habilidad social, sin prejuzgar el que hayan sido o no aprendidas, sin embargo esta postura no posee una gran relevancia entre las personas que entrenan habilidades sociales. Lo anterior es recomendable utilizarlo en patologías psiquiátricas, como fobia social y/o la agorafobia. A lo anterior Echeburúa(1992) sugiere la desensibilización sistemática para desordenes psiquiátricos como los antes mencionados y menciona que si además se quiere mejorar la habilidad social, se debe entrenar en habilidades sociales al paciente.

3.1. Entrenamiento asertivo basado en la reducción de la ansiedad.

Desensibilización sistemática.

Uno de los métodos para contrarrestar gradualmente la respuesta de ansiedad es la desensibilización sistemática, que consiste en inducir al paciente a un estado fisiológico, inhibitorio de la respuesta de ansiedad por medio de la relajación muscular, y luego es expuesto a un débil estímulo excitador que provoca una respuesta

de ansiedad durante unos segundos. A lo cual el paciente deberá aprender a mantenerse relajado, si la exposición se repite varias veces, hacia los estímulos sucesivamente más fuertes, entonces se reducirá la ansiedad de forma gradual y general.

Este método se ha utilizado con éxito en tratamiento de hábitos de cualquier orden cuyo origen sea la ansiedad.

El procedimiento anterior, se sugiere como alternativo al entrenamiento de habilidades sociales si el paciente presenta ansiedad en la técnica de juegos de roles, diálogos, etc.

3.2. Entrenamiento basado en aprendizaje social.

Roth(1986), en su estudio, hace referencia a diversos procedimientos para el entrenamiento de las habilidades sociales, adaptándose entre ellas a la *asertividad*, y menciona que entre las técnicas más empleadas están :

El modelamiento que consiste en la provisión de ejemplos o demostraciones de fragmentos conductuales con el propósito de que quienes deben aprenderlos se familiaricen con las particularidades de su emisión verbal y no verbal. Con este propósito pueden utilizarse ya sea modelos que actúen en vivo ó cintas de audio ó grabaciones filmadas.

El juego de roles o ensayo conductual supone que es una práctica conductual sistematizada de la habilidad observada, tal y como operaría en condiciones de vida real cotidiana.

En la ejecución del juego de roles se pide al participante (actor) que, junto con otro (coautor), represente o actúe la

habilidad en cuestión. Esta técnica se divide previamente en varios componentes llamados pasos conductuales, cuyo cumplimiento ordenado conduce a la emisión de la habilidad. Cada habilidad puede poseer un número diferente de pasos conductuales. El objetivo de esta técnica es que el individuo que está siendo entrenado domine el ejercicio de la habilidad en cuestión.

La técnica anterior es mencionada también por Wolpe(1958,1979) a la que llamó psicodrama conductual. Consistiendo en una relación paciente y terapeuta, en donde se actúan situaciones de la vida del paciente con el propósito de introducir en el cliente repertorios que forman parte de una habilidad, para que el paciente esté en condiciones de manifestar esas habilidades fuera del ámbito restringido en el que tiene lugar el entrenamiento generalmente enfocado a situaciones embarazosas.

La retroalimentación. permite que el grupo, como un todo evalúe al participante. Por medio de esta participación es posible realizar comentarios críticos y sugerencias respecto a la actuación de cada uno de los participantes en el juego de roles. Esta técnica tiene como propósito fundamental mejorar la ejecución de la habilidad pertinente.

Entrenamiento para la transferencia. aquí se intenta facilitar la extensión de las conductas recientemente aprendidas en el ambiente de entrenamiento a las situaciones de la vida diaria. La asignación de tareas, el uso de utilería real o imaginaria como apoyo para el juego de roles son algunos de los procedimientos facilitadores de la generalización que contempla el entrenamiento para la transferencia.

Roth(1986) menciona que la unión de estas técnicas antes mencionadas en conjunto, establecen condiciones bastantes propicias para el aprendizaje, por lo que este autor cita a Goldstein(1973,1981) y Goldsteins y cols.(1976,1980), que desarrollaron un paquete de gran efectividad para una amplia gama de habilidades sociales, entre ellas la *asertividad*, este entrenamiento es denominado como aprendizaje estructurado(citado en Roth 1985).

El aprendizaje estructurado consiste en un ensamblaje de las técnicas antes descritas, de la siguiente forma: el modelamiento, determina las condiciones en las que el comportamiento debe emitirse y el conjunto de las señales y eventos que lo enmarcan.

El juego de roles constituye en sí mismo la emisión conductual, misma que se fortalecerá por acción del reforzamiento social (retroalimentación), para mantenerse óptimamente en el ambiente natural por influencia del procedimiento que favorece la transferencia.

Sin embargo con respecto a lo anterior, otro autor(Kelly,1987) parte de la idea de que no hay que estructurar en sí mismos paquetes, para entrenar a las habilidades sociales. Kelly(1987) se refiere a la *asertividad* desde un punto de vista que implica considerar a esta habilidad y a otras habilidades sociales como un conjunto de componentes distintos que se emplean para fines diferentes.

Kelly(1987), menciona que puede haber muy poca correspondencia de un individuo determinado a manifestar cierto tipo de habilidad social y tener mayor capacidad para poner en juego otra distinta.

Kelly(1987, op.cit), cita a Wolpe y Lazarus(1966). que han observado que algunos pacientes, son capaces de autoafirmarse eficazmente, al enfrentarse a una conducta poco razonable de un antagonista (oposición asertiva), pero a su vez adolecen del repertorio de habilidades sociales de elogio, necesarias para comunicar a los demás sentimientos positivos. Lo anterior ha sido observado en algunas investigaciones de entrenamiento en habilidades sociales de elogio en donde los pacientes no mejoran su capacidad de manejar situaciones que requieren oposición asertiva.

De lo anterior se deduce, que para poder iniciar un buen tratamiento en la *asertividad*, habrá que definir o categorizar las habilidades asertivas de cada individuo y detectar en que momento son o no funcionales o útiles, lo anterior dependerá de la situación específica del ambiente que se presente. Esto se logra a través de una buena evaluación tomando en cuenta, entre otras cosas las observaciones del terapeuta en los componentes conductuales de la conducta asertiva(descritos en el capítulo II), con el fin de describir el grado de la conducta asertiva del paciente de un modo objetivo. Lo anterior tiene la intención de determinar los componentes conductuales específicos que constituirán el tipo de habilidad deseado y a partir de aquí enseñar sistemáticamente al paciente falto de habilidades las conductas componentes que se hayan identificado.

Técnicas verbales asertivas.

Gutiérrez(1994), considera que dentro de las prácticas asertivas, juega un papel muy importante la utilización de técnicas verbales porque ayudan a expresar lo que la persona desea, colocando a la persona en una posición firme y persistente manteniendo sus propios valores y su propia dignidad personal,

imponiendo sus propios derechos asertivos con otras personas. Este autor dice que un componente de la *asertividad* es la comunicación eficiente.

Además algunas técnicas tienen el objetivo principal de reducir al mínimo la típica respuesta emocional negativa ante las críticas, sean éstas reales o imaginarias, formuladas por nosotros mismos o por otras personas.

Gutierrez(1994), menciona que las técnicas verbales fueron utilizadas ampliamente por Festerheim y Baer(1983), quienes obtuvieron excelentes resultados.

3.3. Entrenamiento de *asertividad* en niños.

Se han propuesto y utilizado diversos procedimientos de tratamientos para desarrollar la *asertividad* como habilidad social en los niños, y la meta común de estos métodos es enseñar comportamientos específicos.

Las habilidades que se enseñan, varían en función de las características del niño, que incluyen los problemas específicos que se plantean con respecto a la edad y/o situaciones sociales.

Al igual que en los métodos de tratamiento de *asertividad* en adultos se plantean dos posturas.

Michelson y cols.(1982), hablan a este respecto al señalar que las técnicas en habilidades asertivas se basan en dos modelos:

El primer modelo considera los problemas de habilidades sociales como una noción de déficit, que se basa en la suposición de que los niños no tienen en sus repertorios de respuesta las habilidades requeridas, para interactuar con los demás, un niño pasivo o retraído, carecería de las habilidades para iniciar y/o mantener interacción con los demás, y por otra parte un niño agresivo se describiría como carente de las habilidades de persuasión verbales; el objetivo en lo anteriormente descrito consistiría en crear las habilidades requeridas para superar el comportamiento social problema.

El segundo modelo se fundamenta en la perspectiva de que los niños poseen las habilidades requeridas, pero experimentan unos estados o procesos emocionales, afectivos o cognitivos opuestos que interfieren en la expresión de sus capacidades. En este sentido se diría que los niños conocen las respuestas apropiadas, pero están de una forma, inhibidos o impedidos para llevarlas a cabo.

La ansiedad es el estado que se considera que compite habitualmente con la manifestación de las habilidades sociales.

Este modelo atribuiría la evitación de un niño a interactuar con los demás debido a la ansiedad interpersonal.

Michelson y cols.(1982), sugieren que se puede superar la ansiedad a través de una familiarización con la situación o ya sea con la desensibilización sistemática, a lo cuál probablemente aparecerán estas habilidades.

Estos autores(Michelson y cols., 1982) consideran que tanto la ausencia de habilidades concretas, como la presencia de estados emocionales competidores pueden darse en forma concurrente.

Estos autores(Michelson y cols.. 1982) consideran que tanto la ausencia de habilidades concretas, como la presencia de estados emocionales competidores pueden darse en forma concurrente.

Finalmente a este respecto, hay más investigaciones que argumentan que la falta de *asertividad* en niños se deben a carencias en aprendizaje, lo cual se ha demostrado en tratamientos basados en esta postura, en los cuales se observan resultados exitosos(ver tabla 11).

3.4. Tipos de entrenamientos conductuales en niños.

En la mayoría de los casos que se presentan al trabajar con niños, se ha observado que el dar las instrucciones en si mismas no son tan facilmente aprendidas, si no son reforzadas, por este motivo el hablar en esta sección del reforzamiento positivo le da una importancia a este capitulo.

El reforzamiento positivo se refiere al proceso a través del cuál las respuestas aumentan en frecuencia, porque son seguidas de una recompensa o un suceso favorable. El objetivo de la enseñanza de las habilidades asertivas es incrementar la frecuencia de una variedad de comportamientos sociales, por lo cual deberan ir seguidas de consecuencias reforzantes positivas.

Bajo esta intención, se podrá comenzar en primer lugar a trabajar con conductas tanto agresivas como pasivas.

Para tratar el comportamiento agresivo, será necesario no prestar atención a la conducta agresiva, lo que procede es separar al niño del contacto con los demás, esto último con el fin de evitar que los compañeros o los hermanos den una respuesta, proporcionando con ello un reforzamiento.

salón o el hogar. Puede ser necesario que se retire físicamente al niño por un periodo breve y solo se refuerza cuando el niño realice inmediatamente una conducta deseable.

Para los casos de niños que presenten conductas pasivas en exceso, habrá que reforzar las conductas de interacción social que se observen, para incrementar la probabilidad de su ocurrencia.

En las situaciones antes mencionadas será importante suministrar reforzamientos tan pronto como sea posible, una vez que el comportamiento deseado se ha llevado a cabo. Esto es considerado como reforzamiento inmediato y si se refuerza la conducta bajo este lineamiento en varias ocasiones de manera seguida, se denominará como reforzamiento continuo. Cuando se consigue que la respuesta se dé en una proporción elevada se puede suministrar el reforzamiento de forma menos frecuente a lo que se denomina reforzamiento intermitente. la ventaja de este último reforzamiento es que será más difícil de extinguir una conducta deseada.

Michelson y Cols.(1982) mencionan que dos de los componentes más importantes de un programa de reforzamiento efectivo son la instigación y el moldeamiento.

La instigación consiste en guiar físicamente una conducta, de esta manera se facilitará la realización de un comportamiento, que una vez que se da será reforzado. Con el tiempo se puede retirar la instigación sin que ello produzca una disminución en la frecuencia del comportamiento.

El moldeamiento consiste en reforzar las aproximaciones a los comportamientos finales que desean desarrollarse. Es muy común que dentro del entrenamiento de las habilidades sociales, se fomente el

desarrollo de complicadas series de conductas sociales, tales como iniciar una conversación, hacer peticiones a los demás y defender los propios derechos. Con niños excesivamente retraídos puede resultar difícil reforzar la ocurrencia de estas respuestas, puesto que puede que nunca se den; a esto deben de reforzarse los pasos progresivos, hacia esas respuestas para que los comportamientos puedan gradualmente, cambiar en dirección al objetivo final. este procedimiento también se denomina como técnica de aproximaciones sucesivas.

Otra de las formas que se considera de gran efectividad en el entrenamiento de las habilidades sociales en niños, tomando en cuenta el reforzamiento positivo, es la utilización de fichas que funcionan como reforzadores generalizados, las fichas pueden cambiarse después por un objeto o un privilegio deseado.

Sin embargo si un niño que ha ganado fichas, llega a emitir una conducta social no deseada, se le pueden retirar algunas fichas como castigo (castigo negativo), representando así un costo de respuesta.

Este procedimiento ha sido utilizado con éxito en medios institucionales en que grupos de niños realizan muchas actividades deseadas bajo contingencias de fichas. Lo anterior es llamado comúnmente como economía de fichas (Kazdin, 1977, citado en Ross, 1987).

Dentro del entrenamiento de las habilidades sociales, será necesario realizar algunas prácticas o ensayos conductuales, para esto habrá que considerar que si una práctica es orientada hacia una respuesta deseada, al momento de ser reforzada positivamente, hará que el niño adquiera nuevos comportamientos. Esto consistirá

en realizar una secuencia de preparación instrucción-práctica-información que se realizará de manera continua hasta que el comportamiento sea igual al objetivo deseado.

Uno de los métodos utilizado con gran eficacia en el entrenamiento de las habilidades sociales es la imitación que consiste en exponer al niño a modelos(en vivo o filmados). que realicen los comportamientos requeridos, esto aludiendose al aprendizaje observacional o vicario.

Se recomienda que para este caso de imitación se estime la similitud con el modelo, para incrementar los efectos de la imitación.

Otro de los métodos alternativos en el entrenamiento de las habilidades asertivas consiste en la técnica de resolución de problemas que se fundamenta en la consideración de que las deficiencias son en parte, el resultado de estrategias cognitivas inapropiadas que los niños aplican en situaciones interpersonales.

El programa de enseñanza se centra en el desarrollo del uso de varios pasos de resolución de problemas, con el fin de ayudar a los niños a ofrecer soluciones alternativas a varias situaciones interpersonales, a considerar los medios y los fines de los actos sociales y a examinar las consecuencias de sus conductas (Michelson y cols., 1982).

Generalmente en algún programa de entrenamiento se enseñan a los niños a tomar parte en un diálogo entre ellos mismos, para identificar las tareas específicas requeridas en situaciones sociales, en la mayoría de las veces también los tratamientos se

centran en formular distintas preguntas o expresiones cuando se encuentran en una situación social.

Michelson y cols.(1982). a este respecto dicen que las típicas expresiones son :

- 1)¿Qué debería hacer?
- 2)¿Debo considerar todas mis posibilidades?
- 3)¿Debo tener en cuenta todas mis alternativas?
- 4) Necesito escoger una
- 5)¿Qué tal lo hice?

Cada una de las cuatro primeras preguntas o expresiones requiere que el niño considere qué es lo que se debe de hacer antes de dar el siguiente paso.

Los métodos antes descritos se consideran como técnicas aisladas para entrenar las habilidades sociales, pero algunos de los tratamientos aplicados a modificar los comportamientos sociales se administran multifacéticamente o en llamados bloques de entrenamiento, en los que se combinan los procedimientos anteriormente señalados y algunos mas.

Se supone que el hecho de combinar técnicas alternativas aumenta el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos del tratamiento.

A lo anterior Michelson y Wood(1980a). indican que ellos enseñaron habilidades sociales a niños de cuarto grado de educación básica.

El programa constaba de instrucciones, imitación, ensayo del comportamiento, guiones preparados con respuestas asertivas, reacciones de los demás en la situación y discusión.

Para este entrenamiento se cubrieron áreas múltiples que comprendían : hacer cumplidos, expresar quejas, rechazar a los demás, pedir favores, preguntar el porqué, solicitar cambios en el comportamiento de los demás, defender los propios derechos y mostrar simpatía.

Los resultados revelaron considerables mejoras después del tratamiento, con respecto a los sujetos controles, que participaron en una discusión no relacionada con la *asertividad*.

Para lo anterior es importante mencionar que un tratamiento en paquete utiliza sucesos antecedentes (instrucciones, modelos), ejecución directa de las respuestas deseadas (ensayo, práctica), y consecuencias (información, reforzamiento). Abarcando estos diferentes aspectos de la enseñanza, probablemente el impacto en el niño será óptimo (Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, 1982).

Como ya se señaló, la importancia de los entrenamientos en bloque, Michelson y cols. (1982), presentan un esquema de enseñanza para habilidades asertivas desarrollada en 16 grupos o módulos.

Aquí es de gran importancia señalar, que cada módulo comparte un tema en común, que se estima es importante como elemento del repertorio diario en la conducta social infantil, los temas de los 16 módulos están relacionados con la capacidad del niño como individuo para comportarse en forma socialmente competente.

Cada módulo presenta el siguiente formato de enseñanza :

- I. Fundamento teórico para el educador

- II. Modelo de lección para los niños
 - A. Introducción del tema
 - B. Fundamento teórico
 - 1. Ventajas
 - 2. Inconvenientes

- III. Imitación (con o sin guiones)
 - A. Entre educadores
 - B. Entre educador y niños
 - C. Entre dos niños delante de la clase
 - 1. Información (feedback) del educador
 - 2. Reforzamiento
 - 3. Información (feedback) de la clase
 - D. Discusión de grupo

- IV. Ensayo conductual (con o sin guiones--toda la clase)
 - A. Juego de roles (representación)
 - B. Intercambio de papeles
 - C. Información (feedback) del educador
 - D. Discusión en pequeños grupos

- V. Discusión en clase
 - A. Información (feedback) del educador
 - B. Resumen y revisión

- VI. Asignación de deberes
 - A. Revisión de los deberes

Como se podrá apreciar el formato esquematiza todo un procedimiento que se utilizará en cada uno de los 16 temas o módulos: los 16 temas son los siguientes :

- Módulo 1 . Introducción a las habilidades sociales.
- Módulo 2 . Cumplidos.
- Módulo 3 . Quejas.
- Módulo 4 . Dar una negativa o decir no.
- Módulo 5 . Pedir favores.
- Módulo 6 . Preguntar por qué.
- Módulo 7 . Solicitar cambio de conducta.
- Módulo 8 . Defender los propios derechos.
- Módulo 9 . Conversaciones.
- Módulo 10 . Empatía.
- Módulo 11 . Habilidades asertivas no verbales.
- Módulo 12 . Interacciones con estatus diferentes.
- Módulo 13 . Interacciones con el sexo opuesto.
- Módulo 14 . Tomar desiciones.
- Módulo 15 . Interacciones de grupo.
- Módulo 16 . Afrontar los conflictos : enseñanza de la resolución de conflictos.

3.5. Generalización : Aplicar la *asertividad* fuera del marco de la enseñanza.

Cabe mencionar, que una vez concluido cualquiera de los diferentes tratamientos, se le garantiza un éxito al paciente, si aplica las habilidades aprendidas fuera del contexto en que fueron aprendidas.

Stokes y Baer (1977) se refieren a lo anterior, al mencionar que un entrenamiento en habilidades sociales, debe estar

fundamentado en facilitadores de la generalización. para lograr un triunfo en cualquier programa educativo. de esta forma es importante que los siguientes facilitadores. sean incorporados dentro de el entrenamiento de las habilidades sociales. a lo cual se mencionan los siguientes puntos:

1. Enseñar comportamientos que estarán apoyados por el ambiente natural.

Esta es una de las técnicas de facilitación más segura y funcional. La enseñanza va encaminada a asegurar que el nuevo repertorio de comportamientos sea apoyado y mantenido por las contingencias naturales que actualmente operan en el medio ambiente del joven. Si una habilidad social, en concreto, a causa de una falta de planificación, no está respaldada por el medio de el paciente. los esfuerzos de enseñanza serán inútiles y las habilidades no serán utilizadas (por ejemplo, si el cumplimiento enseñado no resulta aceptable para los compañeros y amigos).

2. Enseñar diversas respuestas.

Enseñar bajo un modelo de una habilidad social en particular. dará como resultado el dominio del modelo específico enseñado. Sin embargo. para conseguir la generalización, deberán incluirse en la enseñanza distintos modelos para que se aprendan suficientes respuestas y la generalización se de en una variedad de situaciones.

3. Enseñar sin guión, bajo condiciones variadas.

Más que controlar todas las dimensiones de una situación de enseñanza que, llega a limitar el número de modelos enseñados. deberan tomarse en cuenta una variedad de estímulos. El utilizar condiciones variadas durante la enseñanza (enseñar sin guión) puede incrementar la generalización de las habilidades enseñadas. puesto

que se asociarán a muchos estímulos en lugar de a unos cuantos específicos, por ejemplo, la mayoría de las enseñanzas en habilidades se lleva a cabo por medio de guiones que detallan la situación y la respuesta específica de una habilidad social en particular. Para utilizar el abordaje de enseñar sin guión, se anima a los pacientes a que eventualmente, introduzcan algunas de sus propias situaciones y respuestas (en lugar de proporcionárselas), asegurando, así, que se está aprendiendo algo más que un guión.

4. Enseñar a través de muchas personas y marcos comunes al ambiente natural.

La generalización se facilita haciendo que la situación de enseñanza sea lo más similar posible al ambiente natural. Por ejemplo, la inclusión de los compañeros del ambiente natural de la escuela, casa o vecindario en una clase de habilidades sociales proporcionaría estímulos comunes relevantes para el estudiante, a través del uso de estímulos comunes, los estudiantes aprenden a responder a las personas con las que se encontrarán fuera de clase, esto incrementa la generalización más allá de lo que se obtendría, si por ejemplo los pacientes sólo hicieran un role-play con el educador como compañero.

5. Atenuar las contingencias de la enseñanza para aproximar las contingencias naturales.

Las diversas investigaciones que hablan de la importancia, en que las consecuencias reforzantes deban ser inmediatas y frecuentes durante la adquisición de nuevas habilidades, sugieren que el reforzar de esta forma se asocia a muchos estímulos en lugar de unas cuantas contingencias. Lo anterior servirá para introducir las conductas que están funcionando en el medio natural. No obstante, a veces es difícil reforzar de manera frecuente, ante esto se ha

propuesto una técnica de atenuación que consiste en pasar de una forma gradual del reforzamiento continuo a programas intermitentes o a la demora del reforzamiento. A medida que se van atenuando las contingencias, el paciente no puede discriminar fácilmente entre una situación de enseñanza y una situación natural. Por lo tanto, los estudiantes empiezan a comportarse de forma similar en todos los ambientes.

6. Reforzar los autoinformes correctos sobre la actuación.

Se ha demostrado que la mediación verbal, al igual que el reforzamiento de los autoinformes sobre la realización de la tarea, incrementa la capacidad del niño para ocuparse, sin interrupción, en una tarea durante periodos de tiempo más largos. Por ejemplo, el asignar deberes para casa es un mediador útil en la enseñanza de habilidades sociales. Después de haber enseñado en clase una habilidad, se dan instrucciones a los pacientes para que efectúen esta habilidad fuera de la clase, más tarde, informan sobre su éxito y/o problemas al aplicar la habilidad fuera de la clase. Se considera que tanto los deberes para casa como los autoinformes del estudiante sobre la actuación, son mediadores que pueden aumentar la traslación del aprendizaje al medio ambiente natural.

7. Enseñar la capacidad de generalizar a través del reforzamiento las nuevas y apropiadas aplicaciones.

Este método, supone el reforzamiento de la generalización en sí mismo, como si fuese un comportamiento explícito. Generalmente, el educador es quien especifica las situaciones de juego de roles que se utilizan en la enseñanza de las habilidades sociales. Sin embargo, el sugerir otras respuestas además de aquellas especificadas en el guión o por el educador, puede también reforzar a los estudiantes, logrando incrementar, de esta forma, la generalización en diversas situaciones. Aquí es importante

enseñar a los pacientes a generalizar a través de la exploración de nuevas respuestas que son potencialmente más efectivas y sensibles a su ambiente social en particular.

8. Incorporación de los compañeros.

Los compañeros pueden resultar especialmente útiles para ayudar a mantener el comportamiento y para asegurar su traslación a través de los marcos. En base a lo anterior puede incorporarse a los compañeros dentro de la enseñanza de diferentes maneras: tales como utilizar contingencias de reforzamiento de grupo que fomentan la interacción de todos los participantes, dejar que los compañeros inicien la interacción de todos los participantes, dejar que los compañeros inicien la interacción social con los estudiantes que están siendo enseñados, y utilizarlos como modelos. Los compañeros han sido utilizados como principales agentes de cambio conductual en el marco ambiental.

CAPITULO IV. METODO

SUJETOS

La investigación requirió para su realización de dos muestras de 50 niños cada una. cuya edad varió de los 9 años a los 12 años aproximadamente. la cual estuvo distribuida entre hombres y mujeres. de escolaridad variante de :

4º, 5º, y 6º de primaria oficial en el estado de Hidalgo.

Especificando que cada grupo se conformó de la siguiente manera : 25 niños y 25 niñas. con un rango de edad de 9-12 años. dividido para cada muestra en la siguiente forma 13 de 9 años, 13 de 10 años, 12 de 11 años, así como 12 de 12 años para cada sexo.

Considerando las siguientes características: niños con problemas conductuales tales como: hacer escandalo, decir groserias, mostrarse descortes e indiferentes, dentro de las horas de clase y que fueron detectados por su profesor respectivo y a su vez se requirió también niños que no presentan los problemas conductuales. antes descritos.

ESCENARIO

La aplicación del CABS, se llevó a cabo en salones asignados por las autoridades escolares de siete primarias oficiales que participaron, en tal cuestión, se sugirieron espacios confortables y con mobiliario para poder escribir.

INSTRUMENTO Y MATERIALES

El instrumento que se empleó fue la escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) desarrollada por Wood y Michelson (1978), la cual mide, con base al reporte verbal de los sujetos,

habilidades sociales en varias situaciones socialmente relevantes, que suelen ser problemáticas en los niños (vg. decir groserías, mostrarse descortes, indiferentes y hacer escandalo), concretamente el CABS (Wood y Michelson, 1978), es una prueba estructurada, con 27 reactivos de opción múltiple en el cual se puede seleccionar una alternativa de cinco que se presentan, teniendo cada opción una calificación que va de -2 hasta 2, pasando por cero, que indica que la contestación fué asertiva

CALIFICACION DEL C.A.B.S (ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS) WOOD Y MICHELSON (1978).

Puntuar cada contestación de la hoja de respuesta con la ayuda de la siguiente clave :

	a	b	c	d	e
1.	-2	2	0	-1	1
2.	-1	1	-2	2	0
3.	2	0	-2	1	-1
4.	1	-2	2	0	-1
5.	0	-1	1	-2	2
6.	-2	2	0	-1	1
7.	0	-1	1	-2	2
8.	-2	2	0	-1	1
9.	2	0	-1	1	-2
10.	1	-2	2	0	-1
11.	1	-2	2	0	-1
12.	0	-1	1	-2	2
13.	-2	2	0	-1	1
14.	-1	1	-2	2	0
15.	2	0	-1	1	-2
16.	1	-2	2	0	-1
17.	0	-1	1	-2	2
18.	-2	2	0	-1	1
19.	-1	1	-2	2	0
20.	2	0	-1	1	-2
21.	1	-2	2	0	-1
22.	-2	2	0	-1	1
23.	-2	1	-1	2	0
24.	0	-1	1	-2	2
25.	-1	1	-2	2	0
26.	2	0	-1	1	-2
27.	1	-2	2	0	-1

Cabe señalar que una puntuación elevada o baja, significa poca *asertividad* puesto que cada respuesta se puntúa como un -2 si la respuesta es muy pasiva, con un -1 si es parcialmente pasiva, o con un 0 si es asertiva, 1 si es parcialmente agresiva y 2 si es muy agresiva, por lo tanto, una puntuación negativa indicaría respuestas pasivas y una puntuación positiva respuestas agresivas.

Como se señala, el instrumento contiene 27 reactivos, obteniéndose su validez a través de varias investigaciones independientes en distintas regiones geográficas y niveles de grado escolar en Estados Unidos y España. Al respecto el CABS ha mostrado concurrencias validadas significativamente con compañeros, padres y profesores, en lo que se refiere a la competencia social. El CABS también ha discriminado entrenamientos contra no entrenamientos, donde participan niños que poseían habilidades sociales contra niños que carecían de dichas habilidades.

Algo que a su vez es muy interesante acerca del CABS, es que la estructura de algunos de sus reactivos agrupados, describen cinco áreas, ejemplificadas en el siguiente cuadro :

<i>Area de contenido.</i>	<i>Reactivos.</i>
Sentimientos	7.8.9.20..21.22
Peticiones	6.10.14.16.17.25
Conversación	13.18.19.26.27
Eventos positivos	1.2.11.12
Eventos negativos	3.4.5.15.23.24

El instrumento es presentado con recomendaciones para aplicaciones futuras e investigaciones.

Además, la escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) está diseñada para que sus items sean utilizados en clínica e investigaciones interesadas en esta área, de igual manera se sugiere utilizarla antes de iniciar un entrenamiento de habilidades sociales.

Wood y cols.(1978) y Michelson y cols.(1979) investigaron las propiedades psicométricas del CABS.

En el informe de su estudio Wood y cols.(1978) indican que se administró el CABS a 149 niños de cuarto grado de escuela elemental en Fort Lauderdale, Florida. Posteriormente los puntajes obtenidos del CABS fueron comparados con observaciones de profesores con respecto a las habilidades sociales de los niños, las conductas observadas correlacionaron 0.38 con el puntaje total del CABS.

El test-retest se aplicó 4 semanas después y se obtuvo una consistencia de 0.87. El análisis de factor se estructuró de manera homogénea.

Michelson y cols.(1979) investigaron la estabilidad y generalidad del CABS empleando 90 niños de cuarto, quinto y sexto grado en una escuela de Pittsburg.

Michelson y cols.(1979) compararon las respuestas del CABS con las observaciones de compañeros, padres de familia y profesores, con respecto a competencia social, popularidad y sobre todo habilidad social, obteniéndose correlaciones significantes entre las medidas.

El CABS también demostró una discriminación y convergencia validada, donde no se obtuvieron correlaciones significativas entre

el CABS y el sexo, inteligencia o deseabilidad social. El análisis de factores consistió en una estructura homogénea.

El test-retest tuvo una confiabilidad de 0.66 que fue obtenida en un periodo de 4 semanas posteriores.

Cabe señalar que la media del CABS es de 13, para niños de 4º a 6º grado de primaria y una desviación estandar(DS) aproximada de 7.

En la siguiente tabla se presentan las propiedades psicométricas del cabs.

Tabla 1. Propiedades psicométricas del Children's Assertivness Behavior Scale

Investigación

	Wood y cols (1978)	Michelson y cols (1979)
N	149	90
Muestra	4th grado/Ft.Lauderdale	4th,5Th y 6Th grados/Pittsburg
<u>consistencia</u>		
<u>internacional</u>	KR20-0.78	KR20-0.80
<u>Test-retest (cuatro semanas)</u>	0.86	0.66
Análisis estructural de factor	Test homogéneo	Test homogéneo
Puntajes significativos del CABS	12.74	12.98
Desviación estandar	8.48	6.47
Correlación con el sexo (1-masculino; 2-femenino)	r= -0.16	r= -0.08
Correlación con el IQ.	r= -0.11	r= -0.15
Correlación con la deseabilidad social (Marlowe-Crow)	r= 0.11	r=0.04

El material empleado, además del instrumento, consistió en hojas de respuestas, lapices con puntilla suave, sacapuntas y gomas

en cantidades necesarias (15 de cada material), cabe señalar que la aplicación de la prueba se realizó en grupos previamente determinados.

DISEÑO

La investigación requirió de un tipo de diseño ex-posfacto, por que su búsqueda es empírica, es decir, según Kerlinger(1975), el investigador no tiene control alguno sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido. Se infiere las relaciones de ellas sin intervención directa a partir de la variación concomitante de las variables dependientes e independientes.

VARIABLES.

Variable independiente : Problemas de conducta, tales como: hacer escandalo, decir groserias, mostrarse descorteses e indiferentes, etc.

Variable dependiente : Niveles de *asertividad* obtenidos con base en el CABS, al contestar los items del instrumento, refiriendose con un nivel de calificación que permite determinar la baja *asertividad*, considerando las respuestas como puntuaciones positivas/agresivas y negativas/pasivas, estableciendose aquellas puntuaciones que se aproximen al cero como conductas asertivas.

DEFINICION CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES.

Variable independiente.

Conductas problemáticas que han sido referidas por Winn(1966), como hacer escandalo, decir groserias, mostrarse descortese e indiferente, en situaciones de orden diario.

Variable dependiente.

Asertividad : Se define la conducta asertiva como una respuesta que reconoce las necesidades, sentimientos y derechos, sin violarlos, tanto del que habla como del que escucha y que intenta lograr una solución positiva y mutuamente satisfactoria que intensifica las relaciones a corto y largo plazo (Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, 1983).

DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES.

Con respecto a la definición operacional de las variables, se le pidió al profesor, que de acuerdo a su criterio y a las definiciones de conducta problemas que se presentan a continuación seleccionara a la población, la cual se dividió en dos grupos, para su estudio.

Las variables dependientes que se consideraron son las siguientes :

Hacer escandalo en el salón de clases : Hablar en voz alta y ruidosa que molesta e incomoda a los demás.

Decir groserias : Mostrar una conducta verbal, altisonante (p.ej. estúpido, idiota, tonto...), ante una situación negativa.

Mostrarse descortes : Reaccionar de manera poco educada o social, ante una persona o situación determinada. p.ej. no dar las gracias, no pedir permiso, etc. (ver Larousse, 1988).

Mostrarse indiferente : [Lat. *indifferens*, -tis=común, ni bueno, ni malo]. Merani(1976), lo define como un estado de neutralidad afectiva en el cual el sujeto aparentemente no experimenta ningún

sentimiento u obediencia al contacto u ordenes con el mundo exterior. p.ej. que el niño ignore al profesor(ra) cuando le llama la atención o aún compañero que expresa queja ante una conducta suya. demostrando una falta de empatía.

Variable Dependiente : Número de respuestas contestadas de manera asertiva con base en el CABS. Cabe señalar que una puntuación positiva significa poca asertividad en el Cuestionario de comportamiento asertivo de los niños. (CABS) Wood y Michelson (1978).

HIPOTESIS.

Considerando el desarrollo metodológico de la presente investigación se establecieron las siguientes hipótesis de trabajo:

hipótesis nula :

H^0 *No existen diferencias estadísticamente significativas en los niños con problemas conductuales y sin problemas conductuales en el ámbito escolar al ser evaluada su asertividad por el CABS.*

H^2 *Los niños sin problemas conductuales en el ámbito escolar son poco asertivos al afrontar situaciones cotidianas con base en el CABS.*

hipótesis alternativa

H^1 *Los niños con problemas conductuales en el ámbito escolar son poco asertivos al afrontar situaciones cotidianas con base en el CABS a un nivel de significancia de 0.05.*

H² *Los niños sin problemas conductuales en el ámbito escolar son asertivos al afrontar situaciones cotidianas con base en el CABS a un nivel de significancia de 0.05.*

MUESTRA

Se seleccionó una muestra que fué proporcional e idéntica entre el grupo control y el experimental, excepto con las conductas problema como : hacer escándalo, decir groserías, mostrarse descorteses e indiferentes. La muestra se conformó agrupando a los 13 primeros niños de la lista que proporcionaron los profesores de cada grado escolar, considerando en los 13 niños, la mitad de cada sexo.

TIPO DE ESTUDIO

Se definió como un estudio de investigación confirmatoria, por que se quiso corroborar que una baja asertividad estaba asociada a problemas de conducta. Por otro lado considerando las características del escenario en que se llevó a cabo se identificó como estudio de campo.

PROCEDIMIENTO

Los pasos que se siguieron durante la presente investigación fueron los siguientes: en primer lugar se ubicó la población, posteriormente se habló con los profesores (as) que tenían grupos de niños de 4º, 5º, y 6º grado de las escuelas primarias oficiales que participaron, y previa notificación al profesor encargado de cada grupo se le pidió que seleccionara a los alumnos que de acuerdo a su criterio fueran inquietos o problemáticos, (escandalosos, groseros, descorteses e indiferentes).

Bajo este mismo procedimiento se seleccionó en proporción igual a los niños que no presentaban problemas conductuales.

Una vez obtenida la población, se dividieron las muestras y se procedió en grupo a establecer rapport, explicando a los niños que era una evaluación para una investigación de tesis, en la cual no involucraba conocimientos académicos, si no solo su opinión sobre su forma de actuar en una situación dada. Además un profesor conocido por ellos acompañó la aplicación del test, quien les confirmó que los resultados no tendrían que ver con sus calificaciones o sus padres y finalmente se les indicaron los siguientes pasos a seguir :

1. Se les leyó detenidamente las instrucciones de la primera página del test al niño. Efectuando las indicaciones que fueran necesarias para transmitir las instrucciones de forma efectiva (poner ejemplos, comentarios...).
2. Se hicieron copias suficientes de los cuadernillos de preguntas y hojas de respuesta para todos los niños.
3. Se ubicó a los niños en un ambiente de evaluación adecuado (evitando distracciones y condiciones apropiadas para escribir), así mismo se les dió los cuadernillos de preguntas, las hojas de respuestas y lápices.
4. Se leyeron las instrucciones a los niños y se contestaron todas las preguntas que hicieron.
5. Se aseguró de que no hubiera un niño que no pudiera leer el material requerido.
6. Se solicitó a los niños empezaran a contestar el cuestionario entonces se fue niño por niño comprobando que contestaran correctamente la hoja de respuesta. Se proporcionaron instrucciones a los niños a fin de que contestaran todas las preguntas con sinceridad y de forma exacta, y no marcaran las respuestas al azar o más de una. Después de la realización del test, se recogió todo el material.

ANALISIS ESTADISTICO DE LOS DATOS

El tipo de análisis estadístico que se utilizó para determinar las diferencias de las medidas entre las dos muestras relacionadas, fué la prueba Chi-cuadrada. de esta manera se logró determinar finalmente. que las variables independientes actuaron sobre los datos del experimento y su vez permitir que se aceptaran las hipótesis alternativas. considerando un nivel de significancia de $.05(p < .05)$.

CAPITULO V. DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

Para poder analizar los datos que resultaron de este trabajo de investigacion, se procedió a examinar un concentrado de datos (ver tabla 1), que demostró cuantos niños de la población respondieron a cada reactivo de manera pasiva, asertiva o agresiva. De esta manera fué posible describir lo que a continuación se presenta:

5.1. Muestra de niños con problemas de conducta.

De la muestra de 50 niños con problemática conductual que fueron evaluados por el CABS, se encontraron frecuencias altas en *asertividad* en solo cinco reactivos: #1, #2, #3, #4 y #6, ante los cuales se respondió con una frecuencia de 23,33,24,23 y 36, respectivamente.

Estos mismos items presentaron frecuencias de respuestas no asertivas distribuidas en frecuencias bajas, quedando de la siguiente manera: 10,4,19,16 y 17, correspondiendo a las respuestas de conductas pasivas y 17,13,7,11 y 7, a lo que se refiere a respuestas de conductas agresivas.

Por otro lado estos niños problemáticos mostraron a su vez frecuencias altas en respuestas de opción agresiva en solo ocho reactivos: #12, #13, #15, #17, #18, #24, #25 y #26, obteniendo las frecuencias de: 44,35,33,36,24,23,22 y 33, respectivamente. Así mismo, estos ocho reactivos presentaron frecuencias menores de respuestas pasivas (3,10,15,13,19,12,18 y 7) y asertivas (3,5,2,1,7,15,10 y 10).

Finalmente también se observó que en esta muestra hubo frecuencias elevadas de pasividad, que se registraron en 14 reactivos: #5, #7, #8, #9, #10, #11, #14, #16, #19, #20, #21, #22, #23 y #27, donde las frecuencias respectivas fueron: 27,41,40,30,29,36,34,37,30,34,28,35,24 y 34; se menciona, además, que las respuestas agresivas en estos reactivos indicaron frecuencias de: 8,8,7,7,18, 9,14,9,16,12,20,9,12 y 3 y de la misma forma las frecuencias de las respuestas asertivas fueron: 15,1,3,13,3,5,2,4,4,4,2,6,14 y 3.

Un análisis de lo anterior indica que los niños con problemas conductuales presentan una baja asertividad (reflejado en cinco reactivos), lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa (nivel de significancia de 0.05), resaltando que hay una alta tendencia hacia la pasividad (14 reactivos). Lo anterior al ser expresado desde un punto de vista porcentual queda distribuido de la siguiente manera: (ver gráfica 1) asertividad 19% (cinco ítems), agresividad 35% (ocho ítems) y pasividad 46% (14 ítems), estos valores corroboran lo antes descrito.

Área de sentimientos:

El análisis correspondiente a los reactivos de esta área (#7, #8, #9, #20, #21 y #22), mostraron una alta inclinación hacia las respuestas pasivas (ver gráficas n°2), manifestándose en las siguientes frecuencias: 41,40,30,34,28 y 35, respectivamente a diferencia de las frecuencias de respuestas asertivas (1,3,13,4,2 y 6) y agresivas (8,7,7,12,20 y 9).

La interpretación para estos valores sugiere que los niños de esta muestra tienen una dificultad para ser hábiles en expresar adecuadamente ideas y emociones, tanto positivas como negativas en el momento en que son percibidas. El análisis textual de estos

reactivos del área de sentimientos indica que concretamente la dificultad está centrada en una dimensión de empatía, entendiéndose que si los niños no están abiertos a sus propias emociones (pasividad), no serán capaces de interpretar los sentimientos de alguien que está con ellos y que como diría Goleman (1995), son "emocionalmente sordos".

Cabe mencionar que en la conceptualización de una de las variables que operacionalizan a la conducta problemática, la falta de empatía se define como conducta de indiferencia.

Área de peticiones

Siguiendo la revisión por áreas, el área de peticiones, estuvo compuesta por tres reactivos: #10, #14, #16, con frecuencias altas de 29, 34, 37 en el orden de respuestas pasivas (ver gráficas nº2). Por otro lado los reactivos restantes: #6, #17, #25 tuvieron frecuencias con variaciones con respecto a: pasividad (17, 13 y 18), asertividad (26, 1 y 10) y agresividad (7, 36 y 22).

Lo interesante de esta área de peticiones es que a diferencia del área anterior se observa una dirección menor hacia la pasividad, para este caso se estimaría que algunos niños de esta muestra no son tan capaces de organizar y verbalizar sus deseos y necesidades en forma clara y apropiada. En otras palabras, los textos de los ítems indican que los niños presentan complicaciones en pedir prestado algo que quieren utilizar, también tienen dificultad en pedir que se corrija una conducta que molesta o afecta, lo mismo se observa en lo que es pedir una explicación cuando no se entiende algo.

Area de conversación.

Se dice que la conversación es un sutil arte y ser un buen conversador es una habilidad que presenta ventajas inestimables. bajo esta visión, el área de conversación, mostró cinco reactivos: #13, #18, #19, #26 y #27 con altas frecuencias de respuestas no asertivas.

Lo curioso es que dos reactivos #19 y #27 mostraron las siguientes frecuencias: 30 y 34 con tendencia a la pasividad y curiosamente los reactivos #13, #18 y #26 tienen frecuencias de: 35,24,33 orientadas a la respuestas agresivas(ver gráficas n°2).

La información antes descrita sugiere un enfoque que determina que los niños con problemas conductuales de esta población carecen de una pericia para establecer una conversación de tono normal. a tal cuestión, la revisión textual de los items indican agresividad en el sentido de hablar en voz alta, también al participar en una conversación lo hacen interrumpiendo cuando alguien está hablando en turno y que cuando se encuentran con alguien que conocen manifiestan gritos para acercarse o llamar a la persona.

Estos indicadores son referidos por el CABS, cuyos reactivos evalúan hechos cotidianos y que generalmente siempre tienen que afrontar los niños. Por otro lado, hay cierta pasividad para iniciar una conversación con alguien que casi no les es familiar.

Area de eventos positivos.

En lo que se refiere a los items(ver gráficas n°3), del área de eventos positivos (#1, #2, #11 y #12), se tiene a dos reactivos(#1 y #2), como asertivos, ya que sus frecuencias así lo indican(23 y 33), a su vez se detectó al reactivo #11, con una frecuencia de 36, ubicada en la respuestas de pasividad y el

reactivo #12 mostrandose alto en lo que se refiere a las respuestas de agresividad(frecuencia, 44).

Lo anterior solo permite ubicar que los niños de esta muestra no tienen suficientes habilidades para afrontar diversas situaciones agradables que la vida les puede ofrecer.

Area de eventos negativos.

Todos los seres humanos enfrentan, en algún momento de su existir, eventos difíciles de resolver. Esto es observado a lo largo de toda la vida. Lo importante es conocer cómo se encaran a esta cuestión. Los datos encontrados en esta muestra sugieren que los niños con problemas de conducta son poco hábiles para afrontar los eventos negativos de manera asertiva ya que los reactivos que evalúan esta área: #3, #4, #5, #15, #23 y #24, mostraron las siguientes frecuencias orientadas a la asertividad (24,23,15,2,14 y 15), pasividad(19,16,22,15,24 y 12) y agresividad(7,11,8,33,12 y 33), en donde las frecuencias son tan variadas y no es fácil discriminar un perfil claro(ver gráficas nº3).

5.2. Muestra de niños sin problemas de conducta.

Para la muestra de 50 niños sin problemas de conducta se pudo precisar a 23 reactivos(#1, #2, #3, #4, #5, #6, #7, #9, #10, #11, #12, #13, #14, #16, #18, #19, #20, #21, #22, #23, #24, #25 y #26), con frecuencias altas de asertividad (49,50,43,46,42,50,45,42,46,45,49, 42,47,45,26,47,26,26,32,40,23,30 y 36 respectivamente), comparadas con las otras frecuencias obtenidas de las respuestas agresivas (0,0,0,1,7,0,0,2,0,5,0,0,0,0,2,0,1,2,16,10,20,0 y 5)al igual que las pasivas(1,0,7,3,1,0,5,6,4,0,1,8,3,5,22,3,23,22,2,0,7,20 y 9).

Tomando en cuenta lo anterior solo se ubicó al reactivo #8 con una frecuencia alta de agresividad(25) y para el caso de la

conducta pasiva se tuvo a dos reactivos #15 y #17 cuyas frecuencias fueron altas(29 y 36). Finalmente el reactivo #27 se equilibró en frecuencias proporcionales de asertividad(16).agresividad(17) y pasividad(17). Lo anterior al ser expresado a través de los porcentajes quedó reflejado de la siguiente manera: 75%(23 items) asertividad, 17%(dos items) pasividad y 8%(un reactivo) de agresividad(ver gráficas n°1).

La información anterior sugiere que los niños de esta muestra son más asertivos, que conocen las habilidades básicas de interacción social, con una participación competente que les permite abordar los contratiempos de la vida cotidiana en su mayoría, la determinación anterior lleva a aceptar la segunda hipótesis alternativa planteada en este trabajo(nivel de significancia de 0.05).

Area de sentimientos.

Los reactivos que integran esta área(#7, #8, #9, #20, #21 y #22), indican frecuencias altas(45,23,42,26,26 y 32)de respuesta asertiva a diferencia de las frecuencias orientadas a las respuestas pasivas(5,2,6,23,22 y 2) y agresivas(0,25,2,1,2 y 16),ver gráficas n°4.

Esto señala que los niños de esta muestra pueden expresar sus sentimientos de forma clara y precisa en la mayoría de las situaciones que así lo requieran.

Area de peticiones.

El demandar un favor o hacer una petición implica toda una gama de habilidades asertivas, esto es señalado en seis reactivos (#6, #10, #14, #16, #17 y #25) cuyas frecuencias de sus respuestas así lo indican (50,46,47,45,14 y 30), estas frecuencias son altas con respecto a las frecuencias de las respuestas pasivas(0,4,3,5,36 y 20) y agresivas(0,0,0,0,0 y 0).

Area de conversación.

Esta área estuvo conformada por cinco reactivos(#13, #18, #19, #26 y #27) que mostraron frecuencias(42,26,47,36 y 16) altas en asertividad que contrastan a las frecuencias de las respuestas pasivas(8,22,3,9 y 17), igual que agresivas(0,2,0,5 y 17). Estos valores indican que los niños de esta muestra pueden entablar relaciones con los demás de una forma reforzante, transmitiendo información en forma clara, en la mayoría de las situaciones.

Area de eventos positivos.

Los cuatro reactivos(#1, #2, #11 y #12), que conforman a esta área y que al ser revisadas sus frecuencias de las respuestas asertivas(49,50,45 y 49), pasivas(1,0,0 y 1) y agresivas(0,0,5 y 0), señalan que los niños de esta muestra pueden responder de manera correcta, cuando son reforzados positivamente por el medio social(ver gráficas nº5).

Area de eventos negativos.

Los Items(#3, #4, #5, #15, #23 y #24) que integran al área de eventos negativos muestran frecuencias asertivas(43,46,42,21,40 y 23) altas con respecto a las frecuencias de las respuestas no asertivas tanto pasivas(7,3,1,29,0 y 7) como agresivas(0,1,7,0,10 y 20), estos datos informan que los niños sin problemas conductuales, casi siempre responden a las eventos frustrantes y adversos de

manera socialmente convencional de acuerdo a los principios de la *asertividad*.

CAPITULO VI. PROCEDIMIENTO PARA EL ANALISIS DE FRECUENCIAS.

6.1. Procedimiento.

Al intentar determinar el grado de *asertividad* de la muestra de niños con problemas conductuales se encontró una gran dispersión en las respuestas de cada reactivo, determinandose así una baja consistencia en la mayoría de los items.

Para poder analizar lo anterior de una manera más objetiva, se partió originalmente de que cada pregunta contiene cinco opciones que indican si se es asertivo o no (clasificandose en niveles de pasividad, parcialmente pasivo, asertivo, agresivo y parcialmente agresivo), en donde la cuestión central para disminuir la dispersión y determinar el grado de asertividad consistió en agrupar las cinco respuestas en solamente tres: pasivo, asertivo y agresivo, en donde se unió la pasividad y parcialmente pasivo en pasivo solamente y de esta manera con la agresividad, quedando la respuesta asertiva como estaba.

Lo anterior queda sustentado en Flores(1989), que menciona que las personas en su constante interacción social se enfrentan a situaciones que de una u otra manera representan un problema el cual demanda una respuesta para solucionarlo de parte de el individuo, pudiendo ser esta: pasiva, asertiva o agresiva. Así de esta manera se logró aumentar la consistencia de cada item.

6.2. Análisis estadístico.

El criterio de selección para determinar qué prueba estadística era apropiada consistió en ubicar primeramente el nivel de medida. Para lo cual se estableció como nominal ya que las

respuestas de cada ítem pertenecen a un conjunto desigual y no ordenado de clases ($a \neq b$).

Para esta escala de medida se empleó la prueba de chi-cuadrada (χ^2), para el caso de tres o más muestras independientes, así mismo se realizó una tabla de contingencia de 3×2 (tabla inferior) que sirvió para calcular los valores observados y que permitió estimar el resultado de la chi-cuadrada, obteniéndose un valor más allá del nivel de significancia de 0.001 por lo cual se aceptó la hipótesis alternativa.

6.3. Desarrollo de las operaciones estadísticas.

CONDUCTA	CONDUCTA NO PROBLEMÁTICA	PROBLEMÁTICA		
PASIVO	(O) ¹ 622 (E) ¹ 429	(O) ² 236 (E) ² 429	858	O= VALOR OBSERVADO E= VALOR ESPERADO
ASERTIVO	(O) ³ 261 (E) ³ 631	(O) ⁴ 1001 (E) ⁴ 631	1262	
AGRESIVO	(O) ⁵ 467 (E) ⁵ 290	(O) ⁶ 113 (E) ⁶ 290	580	
	1350	1350	<u>2700</u>	

DF= (R-1)(K-1)
DF= GRADOS DE LIBERTAD

R= 3 K=2

DF= (2)(1)

DF= 2

DF= (3-1)(2-1)

$$E^1 = \frac{(858)(1350)}{2700} = \frac{1158300}{2700} = 429$$

$$E^2 = \frac{(1262)(1350)}{2700} = \frac{1703700}{2700} = 631$$

$$E^3 = \frac{(580)(1350)}{2700} = \frac{783000}{2700} = 290$$

$$E^4 = \frac{(858)(1350)}{2700} = \frac{1158300}{2700} = 429$$

$$E^5 = \frac{(1262)(1350)}{2700} = \frac{1703700}{2700} = 631$$

$$E^6 = \frac{(580)(1350)}{2700} = \frac{783000}{2700} = 290$$

LOS VALORES OBSERVADOS (O) FUERON CALCULADOS SUMANDO LAS FRECUENCIAS PARA EL CASO DE CADA MUESTRA

PRUEBA CHI-CUADRADA (χ^2) PARA DOS O MAS MUESTRAS INDEPENDIENTES

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E} \quad \chi^2 = \sum (\text{TODAS LAS CASILLAS}) \frac{(O-E)^2}{E}$$

$$\chi^2 = \frac{(622-429)^2}{429} + \frac{(236-429)^2}{429} + \frac{(261-631)^2}{631} + \frac{(1001-631)^2}{631} + \frac{(467-290)^2}{290} + \frac{(1113-290)^2}{290} = 86.83 + 86.83 + 217 + 217 + 108.03 + 108.03 = 823.72$$

$$\chi^2 = 823.72$$

'' χ^2 ES SIGNIFICATIVO MAS ALLA DEL NIVEL 0.05'' *

*Las probabilidades mínimas de que H_0 referida a $\chi^2 \geq$, en tabla de valores de chi-cuadrada para DF de 30 o más para el nivel de 0.5 es 43.77, nivel de 0.02 es 47.96, nivel 0.01 es de 50.89 y para el nivel de 0.001 es de 59.70.

CAPITULO VII. DISCUSION.

Uno de los aspectos más importantes que se encontró al realizar esta investigación, fué la evaluación de la *asertividad* para las muestras que se utilizaron: a este respecto el instrumento de medición utilizado que fué la prueba CABS, arrojó una serie de resultados con una gran dispersión a lo largo de las categorías que establecía (*asertividad, pasividad, pasividad parcial, agresividad y agresividad parcial*) por cada ítem del instrumento.

Está cuestión quizá se deba, a que la *asertividad* se ubique dentro de un continuo conductual, y esto en función de que las personas no son en su totalidad: pasivas, asertivas o agresivas y que como menciona Rodríguez y Serralde(1991), hablar de *asertividad*, es hablar de una cualidad que no cae dentro de las categorías de negro y blanco.

En este sentido, al efectuar el análisis de frecuencias de las respuestas de cada reactivo, se encontró que esa dispersión ocasionó una baja consistencia en los resultados, no permitiendo poder clasificar a la muestra de niños con problemas conductuales en un perfil determinado que identificara claramente a esa muestra en particular. Lo anterior gira alrededor del instrumento utilizado(CABS), y sus dimensiones que este utiliza, a esta cuestión el capítulo VI(procedimiento para el análisis de frecuencias), detalla el método para disminuir la dispersión y aumentar la consistencia.

Cabe señalar que el CABS, puede ubicar conductas que se consideran de riesgo, hacia pautas de comportamiento no asertivo(pasividad parcial y agresividad parcial), esto es válido si se desea tener un diagnóstico más específico para fines clínicos

de prevención. sin embargo. para que lo anterior tenga una trascendencia habrá que tener en cuenta las diferencias transculturales de la población en la que fué creado originalmente el CABS. A este respecto Flores(1994). menciona que las conductas particulares que representan a la *asertividad*. pasividad y agresividad. son en ocasiones difíciles de discriminar. sobre todo cuando se utilizan instrumentos validados para otras culturas y sugiere. que la medición deba ser fiel a una definición conceptual de *asertividad*. para la cual. se encontró. que al hacer la revisión de autores que hablan de *asertividad*. en el capítulo 1(conceptos y definiciones de habilidad social y *asertividad*) de este trabajo. refieren en su mayoría que la *asertividad* es: hacer valer los propios derechos. sin lastimar a los demás y clasifican a la no *asertividad* en pasiva y agresiva.

Este comentario final sugiere que los resultados de este trabajo se deben presentar en tres dimensiones(*asertividad*. pasividad y agresividad). sin embargo el instrumento de evaluación(CABS). establece cinco dimensiones(*asertividad*. pasividad parcial. pasividad. agresividad parcial y agresividad). y ante el efecto de poder presentar datos más objetivos y congruentes con las definiciones conceptuales. los resultados de esta investigación se presentaron en tres categorías(*asertividad*. pasividad y agresividad). que a su vez lograron reducir la dispersión y aumentar la consistencia.

Este problema de consistencia también ha sido observado en estudios de *asertividad* en mediciones fisiológicas y conductuales y que según Kielcolt-Glaser y Greenbreg(1983). citados por Flores. (1994). presentan una baja consistencia. aún cuando se intentan correlacionar con las medidas de autoinforme de *asertividad*.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

En todo lo detallado anteriormente se explica el motivo por el cual en este trabajo de investigación fué mas conveniente presentar los resultados obtenidos en tres dimensiones (asertivo, pasivo y agresivo), en lugar de cinco como establece el CABS.

Tomando en cuenta la aportación anterior para clasificar a la *asertividad*, se encontró que la población de niños sin problemas de conducta resultaron ser más asertivos (75%) que la muestra de niños con problemas conductuales (19%, ver gráficas nº1), reflejándose lo anterior en una tendencia de conductas orientadas hacia la pasividad, registrándose en la mayoría de los reactivos que contiene el CABS.

Por otra parte, como se menciona anteriormente en la cita de Flores (1994), es importante hacer una revisión hacia los aspectos culturales que intenten explicar a los resultados obtenidos de este trabajo de investigación desde otra óptica que explique esas diferencias transculturales y que nos permita una mejor comprensión de la muestra de niños con problemas conductuales de esta población.

Para tal efecto en la cultura mexicana habrá que considerar a los problemas sociales, políticos, económicos, etc., que permiten establecer criterios en los estilos de vida como la competencia, en donde la agresividad es una tendencia, que poco a poco se está generalizando a varias situaciones de la vida diaria.

Culturas como la norteamericana promueven conductas de carácter agresivo en lo que se denomina competencia social, esto estableciéndose como una línea para la supervivencia y el éxito personal, se presenta como una moda, que se modela a otras

culturas con las que se tiene tratos comerciales e intercambios de diversos intereses, como en el caso concreto de México.

Lo interesante de esto es, cómo los mexicanos interpretan a este adjetivo (agresividad): ya que para los norteamericanos la agresividad en la competencia social representa un recurso que les permite ser más persuasivos, más deshinibidos, más audaces y orientados hacia el debate y el liderazgo, sin embargo para los mexicanos la agresividad es interpretada como más física y dañina y que es producto de la falta de habilidades sociales, ante una frustración.

Los estudios que hablan del mexicano explican esa tendencia a la pasividad encontrada en la muestra de niños con problemas de conducta (*asertividad* 19%, agresividad 35% y pasividad 46%).

Esto es indicado como un denominador común que hace referencia a la pasividad, sumisión, evitación de los problemas, todo esto conjugado hacia una actitud fatalista y que como menciona Díaz Guerrero (1990), son porque el mexicano hace poco por controlar a la realidad externa, esto comprendido como los eventos externos o físicos, ya que supone que no tiene intervención sobre ellos, sin embargo el mexicano piensa que tiene control sobre la realidad interna, esa realidad producto de la comunicación, de la relación interpersonal interactuada entre dos o más personas.

A esta cuestión el mexicano presupone que la realidad interpersonal puede modificarse a voluntad a través de la amabilidad, cortesía, adulación, halagos, piropos, etc., aunque no siempre se consiga lo que quiere. Evidentemente las habilidades sociales como la *asertividad* juegan un papel importante en esta tradición o costumbre, pero cuando se carecen de esas habilidades

sociales de carácter asertivo, entonces la conducta del mexicano se puede volver problemática, como lo observado en esta investigación donde el control de esa realidad interna en algunos momentos está guiada por la agresividad, esto es preocupante ya que es observado desde la infancia. A esta cuestión López(1998), periodista de crítica social señala, que la sociedad denuncia un incremento excesivo de la agresividad y menciona que las conductas que los menores infractores observan en los mayores carecen de rectitud y valor ético.

La reflexión anterior, que hace énfasis en la conducta ética, hace pensar en la definición de *asertividad*, que explica todo ese valor de carácter ético al cual se refiere López(1998), que implica toda una serie de valores normativos y morales en que las personas tienen que recurrir para no dañar a otra persona.

En este mismo sentido se podría decir que la *asertividad* debe ser considerada como una dimensión ética del comportamiento humano dentro de la competencia social donde hay que tomar en cuenta el contexto social en que se desenvuelve el individuo.

Lo anterior serviría para estimar, que los niños de esta población al ser entrenados en habilidades asertivas, sean capaces de discriminar qué conductas asertivas de su repertorio conductual, llegan a ser funcionales en su medio, en otras palabras ellos aprenderán a cuestionarse: ¿cuándo es bueno lo que hago? y ¿cuándo es incorrecto?, esto deberá ser reforzado socialmente e incrementará la probabilidad de su ocurrencia o futura emisión y que a su vez también se llegue a aumentar la probabilidad del éxito social.

Otro punto de reflexión y análisis, retomando a López(1998), es el que se refiere a que las conductas son observadas de los menores en los mayores. Esto denominado como aprendizaje social y todo lo que se vea bajo este enfoque es factible de modificar a través de un entrenamiento donde hay investigaciones(Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, 1982), que reportan un incremento en las habilidades asertivas (ver tabla II).

Lo anterior se describe como optimista y adecuado para las personas que tienen esa problemática, en la que no hay que olvidar que el mexicano, por su historia, hace referencia a las características inasertivas, esto referido por Ramirez(1959), que menciona que no es fácil desprenderse de esos arraigos socioculturales tan vistos en varios aspectos y específicamente en el lenguaje que se manifiesta en la plática, la comunicación interpersonal, literatura al igual que en las típicas canciones, corridos, poemas, versos, etc., que expresan un significado de dolor, abandono, de no me importa, de machismo, de devaluación, sentimiento de culpa de deseo de venganza, así como de negación de las emociones.

Lo mencionado anteriormente muestra esa inasertividad que es tanto pasiva como agresiva y que Ramirez(1959), menciona como ambivalente. Aquí es importante mencionar que el mexicano problemático, por su agresividad, no deja de ser pasivo, bajo algunas circunstancias, claramente demostrado en esta investigación con niños(ver graficas 1).

También es importante remarcar otro punto de vista que indica que las personas inasertivas son caracterizadas por presentar angustia y ansiedad(Castanyer, 1996), para tal cuestión Klingbeil(1980), comenta que en algunos casos la ansiedad se

somatiza, es decir perjudica físicamente el organismo de la persona ansiosa y produce úlceras, colitis o presión elevada de sangre.

Algo más que a su vez se relaciona con la ansiedad, es una teoría científica en boga, que afirma que aquellos que adquieren el hábito, volviéndose dependientes del alcohol o de las drogas, usan estas sustancias como una especie de medicina que resuelve los problemas: es decir es una manera de calmar los sentimientos de ansiedad(Goleman, 1995).

Bajo este mismo lineamiento se pensaría que el ser más asertivo puede garantizar una buena salud mental ya que la persona tendría la capacidad de verbalizar sus preocupaciones y rectificar las condiciones aversivas de su medio ambiente, hasta donde le sea posible, finalmente esto podría contribuir a reducir la ansiedad considerablemente.

Por otra parte Ayala(1992), en un modelo que presenta para el tratamiento de bebedores problema, incluye entrenar en asertividad, para poder afrontar la presión social que incita a beber mas de lo debido.

Todo lo anteriormente comentado, describe la gran importancia de entrenar *asertividad* desde la infancia como una medida preventiva en donde se enseñe a no confundir agresividad con *asertividad*(Flores, 1994), y que enseñe a expresar asertivamente aquellas conductas que son de carácter pasivo y donde el ser asertivo implique mejorar la calidad de vida, aunque no siempre se gane, esto promoviendo como una conducta de valor ético que adapte a la persona a los principios que la sociedad establece

CONCLUSIONES

Hoy en día se tiene un conocimiento más preciso sobre la propensión a actuar de los niños con problemas de *asertividad*, de igual modo se sabe más acerca de como influir en el comportamiento de los niños con dichos problemas. No obstante también es evidente que algunos tipos de conducta de *inaserividad* y de agresión son difíciles de erradicar si no se lleva un método apropiado de intervención y esto basado a través de un análisis en las conductas problemáticas observadas.

Es en este sentido que el poder llevar a su fin este trabajo permite que se pueda abordar algunas consideraciones sobre la población estudiada en esta investigación.

Primeramente sería citar que los problemas conductuales que presentan los niños en un ambiente escolar, entre otras situaciones, están asociados a los bajos niveles de *asertividad* (nivel de significancia de 0.05).

Como Segunda conclusión, se establece que los niños de esta muestra tienen una baja *asertividad*, orientada a respuestas pasivas principalmente en las áreas de sentimientos, conversaciones y peticiones (ver gráficas 2 y 3).

Tercero que el instrumento CABS (escala de comportamiento asertivo), al ser diseñado, bajo constructos de carácter universal sobre *asertividad*, se puede utilizar en futuras investigaciones con muestras similares y distintas a la empleada en esta investigación, ya que su aplicación en varias y distintas poblaciones, han arrojado una alta confiabilidad y validez debido a su sensibilidad, por su puesto que a lo anterior habrá que hacer

las modificaciones pertinentes a cada reactivo así como a cada módulo o área en caso de ser necesario.

RECOMENDACIONES

El concluir este trabajo con lleva a realizar un comentario que sirva a futuras investigaciones que trabajen en este tema.

En primer lugar si se decide aplicar como instrumento de medición el CABS(Wood y Michelson, 1978), deberá considerarse ampliar la muestra a la que se aplicará el CABS, para que se pueda analizar a profundidad las respuestas que son parcialmente no-assertivas en sus dos aspectos(pasividad y agresividad).

Segundo al utilizar un programa de entrenamiento en habilidades asertivas infantiles, para una muestra similar a la estudiada en este trabajo, se recomienda aplicar el programa de 16 módulos de enseñanza en bloque para niños de Michelson, Sugai, Wood, Kazdin(1982), mencionado en el capítulo tres. Este programa ha sido validado empíricamente en diversas investigaciones (Michelson, Mannarino, Marchione, Stern, Figueroa y Beck, 1983; Michelson y Wood, 1980; Sugai, 1979). A lo cual, sería conveniente utilizarlo dandole un mayor énfasis al área de sentimientos, área de peticiones y área de conversaciones principalmente.

Como tercera recomendación, se sugiere considerar en la definición de *asertividad*, un nuevo matiz que amplie y comprenda a la *asertividad* como una dimensión ética del comportamiento humano, dentro de la competencia social, donde no solo se aumente la probabilidad de tener éxito social, si no que se garantice una buena salud mental ante todo.

Finalmente es importante concluir a partir de esta investigación, que si se desea trabajar con el instrumento CABS, se recomienda

tener preferentemente una muestra mayor a la que se aplicó en este trabajo, con el fin de poder apreciar una mayor consistencia en cada reactivo a través de las cinco dimensiones de respuesta (asertividad, pasividad parcial, pasividad, agresividad y agresividad parcial) que presenta cada área (sentimientos, peticiones, conversación, eventos positivos y eventos negativos).

- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS -

Aguilar Kubli, E.(1987) Asertividad se tú mismo sin sentirte culpable. México, Pax.

Aguilar Ramirez N.(1995). Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de niños de 8 a 16 años. México.

Aguilar, V.(1988) Asertividad: Desarrollo de la autoconfianza y la autoexpresión. Mecanorama. Universidad Iberoamericana Coordinación de Extensión Universitaria.

Barreto.C.(1985) Interpretación de la conducta asertiva y las relaciones objetales. México.

Campbell,D. , Syanley,J.(1973) Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.

Castanyer.O.(1996) La asertividad: Expresión de una sana autoestima. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Cotler,B.S., Guerra, J.(1976) Assertion training a humanistic behavioral guide to self dignity. Research Press.

Diaz Guerrero (1990) Psicología del mexicano. México.

Echeburúa.E.(1992) Avances en trastornos psicológicos de los trastornos de la ansiedad. Madrid: Pirámide.

Flores.G.(1994). Diaz-Loving,R.. Rivera.S.(1987) MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. Revista mexicana de psicología, vol.4 N°1.

Flores.G.(1989) Asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en una muestra mexicana. México.

Flores.G.(1994) Asertividad, conceptualización, medición y su relación con otras variables. México.

Garcia.R.(1988) Pequeño Lacusse Ilustrado.

Goleman,D.(1995) La inteligencia emocional. Argentina: Vergara editor s.a.

Gutierrez.M.(1994) Asertividad, herramienta para mejorar la calidad de vida. México.

Jakubowski.P.(1979) The assertive option: your right & responsabilites. Research prees company.

Kelly,J.(1987) Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Lange,A.(1976) Responsible assertive behavior cognitive behavior procedures for trainers research press. Champaign, Ill: Research press.

Lazarus(1973) On assertive behavior a brief note Behavior therapy 4. 697-699.

Lazarus, R., Folkman, S. (1984) Stress y procesos cognitivos, stress y adaptación. Barcelona: Mtz. Roca.

López, B.E. (1998) Artículo de denuncia. Sol de Hidalgo 25 de febrero.

Merani, A.L. (1976) Diccionario de Psicología. Barcelona: Grijalbo.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., Kazdin, A.E. (1982) Las habilidades sociales en la infancia, evaluación tratamiento. Barcelona: Mtz. Roca.

Michelson, L., Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the children's assertive behavior scale Journal of behavioral assessment. vol. 4, number 1, march 1982. plenium prees. New York and London PP. 3-13.

Pavón, A. (1994) Asertividad: Un entrenamiento dirigido a profesores de primaria. México.

Pérez, F. (1981) Autoinforme como criterio de evaluación en "asertividad" y "ansiedad". Revista de psicología general y aplicada. vol. 36(4).

Rich, A.R., Shoeder, H.E. (1976) Research issues in assertiveness training. Psychological Bulletin. 86. 6. 1081-1096.

Rinn, R.C., Markle, A. (1982) Modification of social skill deficits in children's. Research Press Company.

Rodríguez, M., Serralde, M. (1991) Asertividad para negociar. México: Mc Graw-Hill.

Ross,A.(1987) Terápia de la conducta infantil (principios, procedimientos y bases teóricas). Edit.Limusa.

Roth,E(1986) Competencia social. México: Trillas.

Sieguel,S.(1987) Estadística no paramétrica. México: Trillas.

Winn,R.(1966) Socialización y disciplina, la conducta antisocial. Buenos Aires: Paidós.

Wolpe,J.(1958) Psychoterapy by reciprocal inhibition. Stanford: Stanford university press.

Wolpe(1979) Práctica de la terapia de la conducta. Nueva York: Pergamon.

Zinzer,O.(1987) Psicología experimental. México: Mc Graw-Hill

ANEXOS.

TABLA 1

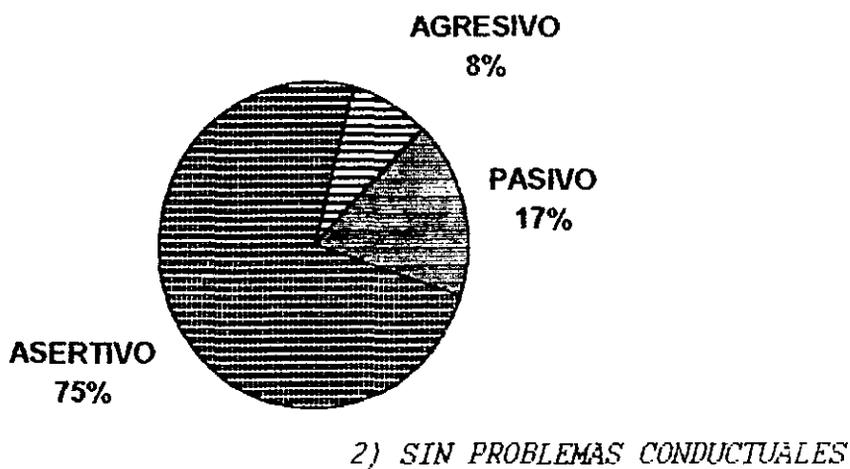
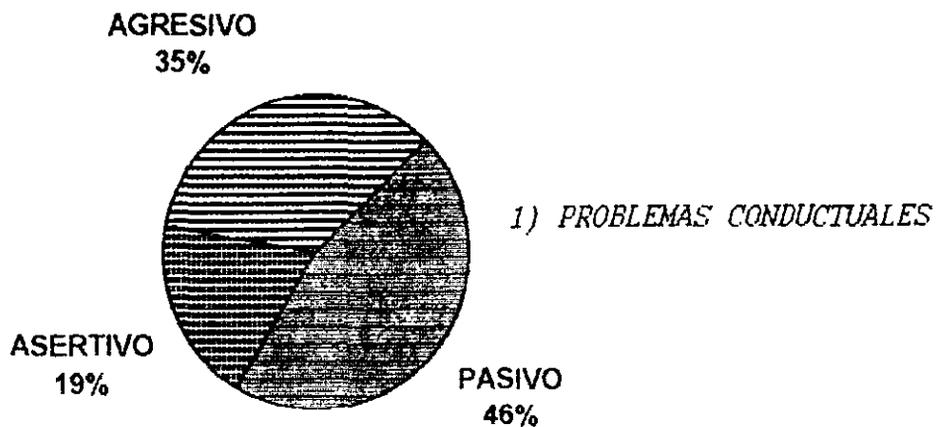
CUADRO DE FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS POR REACTIVOS Y POR MUESTRAS						
	CONDUCTA PROBLEMÁTICA			CONDUCTA NO PROBLEMÁTICA		
	PASIVO	ASERTIVO	AGRESIVO	PASIVO	ASERTIVO	AGRESIVO
REACTIVO 1	10	23	17	1	49	0
REACTIVO 2	4	33	13	0	50	0
REACTIVO 3	19	24	7	7	43	0
REACTIVO 4	16	23	11	3	46	1
REACTIVO 5	27	15	8	1	42	7
REACTIVO 6	17	26	7	0	50	0
REACTIVO 7	41	1	8	5	45	0
REACTIVO 8	40	3	7	2	23	25
REACTIVO 9	30	13	7	6	42	2
REACTIVO 10	29	3	18	4	46	0
REACTIVO 11	36	5	9	0	45	5
REACTIVO 12	3	3	44	1	49	0
REACTIVO 13	10	5	35	8	42	0
REACTIVO 14	34	2	14	3	47	0
REACTIVO 15	15	2	33	29	21	0
REACTIVO 16	37	4	9	5	45	0
REACTIVO 17	13	1	36	36	14	0
REACTIVO 18	19	7	24	22	26	2
REACTIVO 19	30	4	16	3	47	0
REACTIVO 20	34	4	12	23	26	1
REACTIVO 21	28	2	20	22	26	2
REACTIVO 22	35	6	9	2	32	16
REACTIVO 23	24	14	12	0	40	10
REACTIVO 24	12	15	23	7	23	20
REACTIVO 25	18	10	22	20	30	0
REACTIVO 26	7	10	33	9	36	5
REACTIVO 27	34	3	13	17	16	17
TOTALES	622	261	467	236	1001	113

TABLA 11

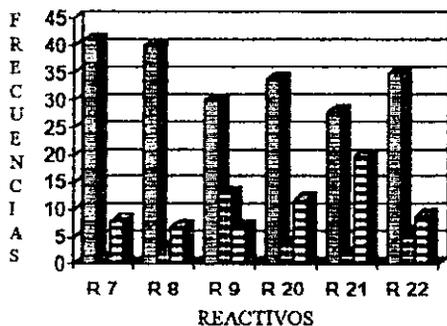
Fase de la enseñanza						
	Antes de la enseñanza		Durante la enseñanza		Después de la enseñanza	
	Compañero	Adulto	Compañero	Adulto	Compañero	Adulto
Area de contenido	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -
Positivos	+2 0	0 0	+2 0	0 0	0 0	0 0
Negativos	+10 0	+4 -2	+6 0	4 0	+2 0	0 0
Peticiones	+3 -1	+3 -6	+1 -1	1 -2	+1 -2	+1 -1
Conversación	+2 0	+2 0	0 0	0 0	0 0	0 0
Sentimientos	+6 -2	+2 0	+4 -2	0 0	+4 -2	0 0
Totales	+23 -3	+11 -8	+13 -3	5 -2	+7 -4	+1-1
Totales absolutos	26	19	16	7	11	2
Total(%)correctas	52	65	71	88	60	97

Está es una tabla resumen de las puntuaciones durante y después de la enseñanza reflejan un cambio hacia respuestas asertivas apropiadas en todas las áreas.

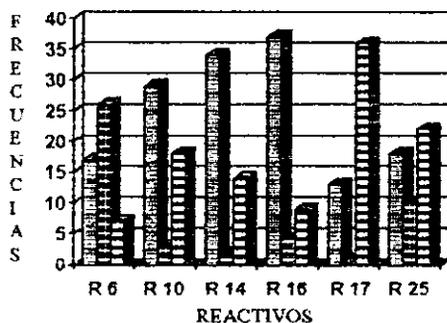
GRAFICAS N° 1: COMPARACIONES DE LAS MUESTRAS



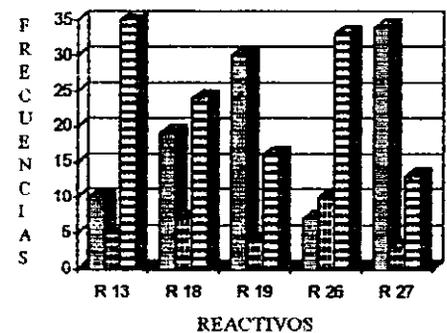
Gráficas Nº 2: Comparación de frecuencias por áreas obtenidas en la muestra de niños con problemas conductuales.



AREA DE SENTIMIENTOS



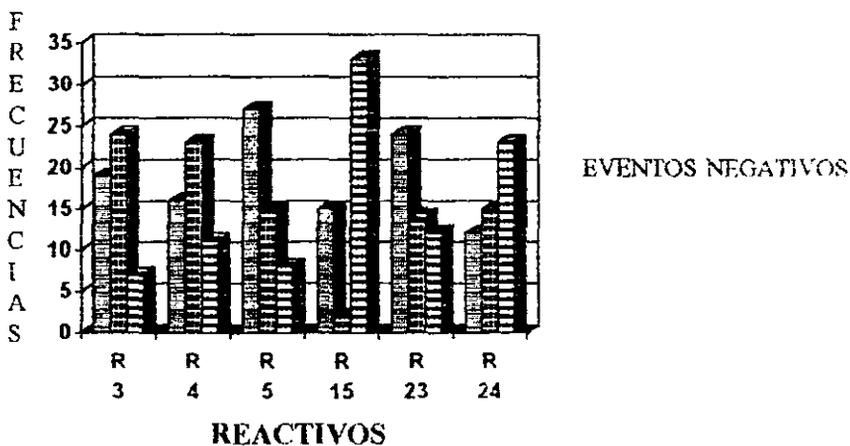
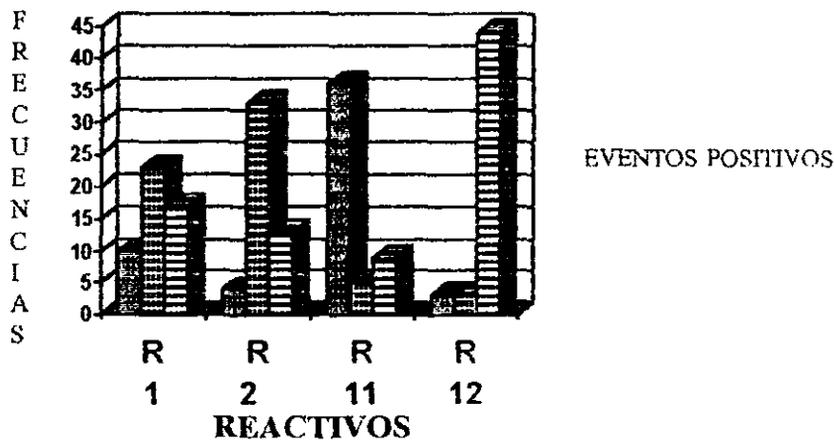
AREA DE PETICIONES



AREA DE CONVERSACIONES

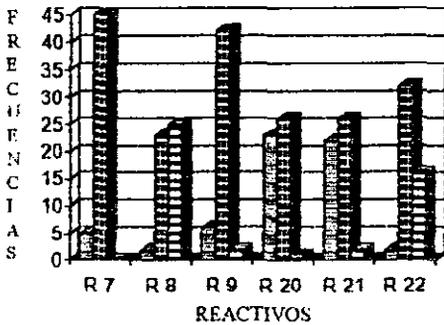
PASIVO ASERTIVO AGRESIVO

Gráficas N° 3: Comparación de frecuencias por áreas obtenidas de la muestra de niños con problemas conductuales.

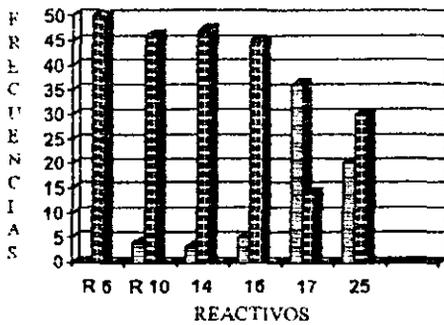


PASIVO
 ASERTIVO
 AGRESIVO

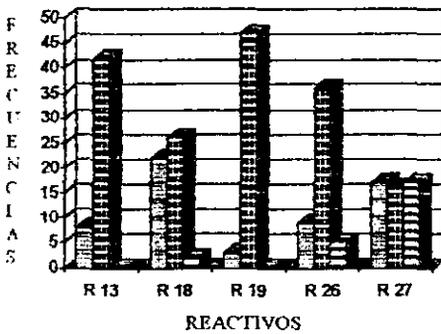
Gráficas N° 4 : Comparación de frecuencias por áreas obtenidas en la muestra de niños sin problemas conductuales.



AREA DE SENTIMIENTOS



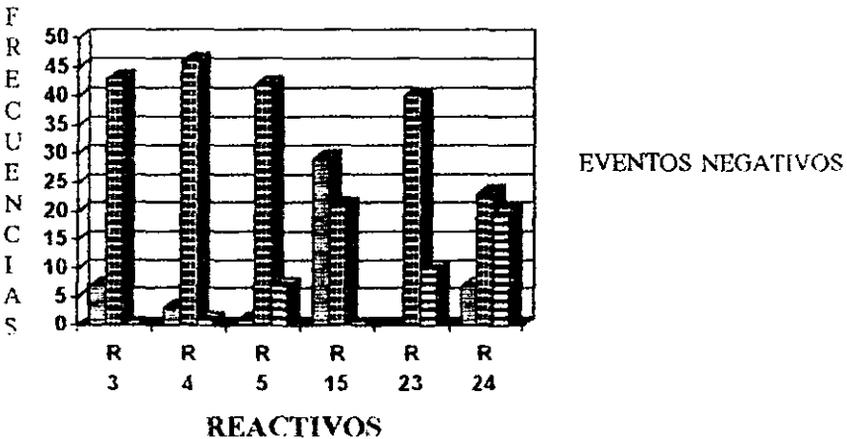
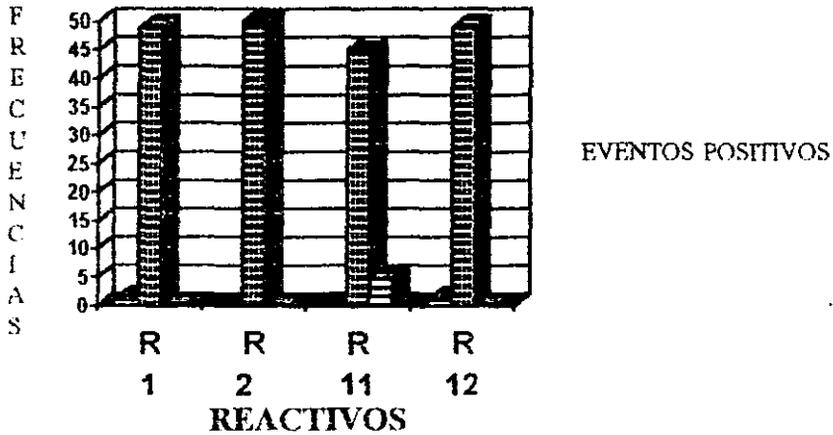
AREA DE PETICIONES



AREA DE CONVERSACIONES

☐ PASIVO ☐ ASERTIVO ☐ AGRESIVO

Gráficas N° 5: Comparación de frecuencias por áreas obtenidas de la muestra de niños sin problemas conductuales.



PASIVO ASERTIVO AGRESIVO

De estas cinco respuestas, decide cuál es la que se parece más a la que harías si ese "alguien" de la pregunta - fuese otro niño. Ahora rodea la letra en la hoja de respuestas para cada pregunta. Una vez que hayas marcado tu respuesta en una pregunta, pasa a la siguiente. Si no puedes entender una palabra, una pregunta o una respuesta, levanta la mano y se te ayudarán.

Recuerda que debes contestar con sinceridad como te comportarías. No hay límite de tiempo, pero procura contestar lo más rápido que puedas.

NO ESCRIBIR EN EL CUADERNILLO, ESCRIBIR SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1. Alguien te dice: "creo que eres una persona muy simpática".
¿Qué harías o dirías generalmente?
(a) Decir: "No, no soy tan simpático".
(b) Decir: "Sí, creo que soy el el mejor".
(c) Decir: "Gracias".
(d) No decir nada y sonrojarme.
(e) Decir: "Gracias, es cierto que soy simpático".
2. Alguien ha hecho algo que crees que es fantástico.
¿Qué harías o dirías generalmente?
(a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: "No está tan mal".
(b) Decir: "Está bien, pero he visto mejores que esté".
(c) No decir nada.
(d) Decir: "Yo puedo hacerlo mucho mejor".
(e) Decir: "Está fantástico".
3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Alguien te dice: "No me gusta".
¿Qué harías o dirías generalmente?
(a) Decir: "Eres estúpido".
(b) Decir: "yo creo que está muy bien".
(c) Decir: "Tienes razón", aunque en realidad no lo creyeras.
(d) Decir: "Creo que es fantástico. Además, ¿tú que sabes?".
(e) Sentirme herido y no decir nada.
4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: "¡Eres tan tonto! Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada".
¿Qué harías o dirías generalmente?
(a) Decir: "De todas formas, yo soy más listo que tú; además, ¿tú que sabes?".
(b) Decir: "Si tienes razón; algunas veces parezco tonto".
(c) Decir: "si hay algo tonto, ese eres tú".
(d) Decir: "Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado de algo".
(e) No decir nada e ignorarle.
5. Alguien con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso.
¿Qué harías o dirías generalmente?
(a) Decir: "Me molesta que me hagas esperar de está manera".
(b) Decir: "Me preguntaba cuando llegarías".
(c) Decir: "Es la última vez que te espero".
(d) No decirle nada.
(e) Decir: "¡Eres un tonto! ¡Llegas tarde!".

6. Necesitas que alguien te haga un favor.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) No pedir nada.
- (b) Decir: "Tienes que hacer esto por mí".
- (c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor? y explicar lo que quieres.
- (d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.
- (e) Decir: "Quiero que hagas esto por mí"

7. Sabes que alguien está preocupado.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: "Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?".
- (b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
- (c) Decir: ¿Te pasa algo?.
- (d) No decir nada y dejarle solo.
- (e) Reírme y decirle "Eres un niño".

8. Estás preocupado y alguien te dice: "Pareces preocupado".

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Girar la cabeza o no decirle nada.
- (b) Decir: ¡A tí que te importaj.
- (c) Decir: "Decir si estoy preocupado gracias por interesarte en mí".
- (d) Decir: "No es nada".
- (e) Decir: "Estoy preocupado dejame solo".

9. Alguien te culpa por un error que ha cometido otra persona.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: ¡Estas locoj.
- (b) Decir: "No es culpa mía, lo ha hecho otra persona".
- (c) Decir: "No creo que sea culpa mía".
- (d) Decir: ¡Yo no he sido, no sabes de lo que estas hablandoj.
- (e) Aceptar la culpa o no decir nada.

10. Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: "Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerloj".
- (b) Hacer lo que te piden y no decir nada.
- (c) Decir: ¡Esto es una tontería, no voy a hacerloj.
- (d) Antes de hacerlo, decir: "No comprendo por qué quieres que haga esto".
- (e) Decir: "Si es esto lo que quieres que haga y entonces hacerlo".

11. Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: "Sí generalmente lo hago mejor que la mayoría"
- (b) Decir: "No, no está tan bien".
- (c) Decir: "Es cierto, soy el mejor".
- (d) Decir "Gracias"
- (e) Ignorarlo y no decir nada.

12. Alguien ha sido muy amable contigo.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Decir: "Has sido muy amable conmigo, gracias".
- (b) Comportarme como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: "Si gracias".
- (c) Decir: "Me has tratado bien, pero me merezco mucho más".
- (d) Ignorarlo y no decirle nada a esa persona.
- (e) Decir: "No me tratas todo lo bien que deberías".

13. Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice "Perdona, pero haces demasiado ruido".

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Parar de hablar inmediatamente.
- (b) Decir: "Sino te gusta, llárgate", y continuarías hablando alto.
- (c) Decir: "Lo siento, hablare más bajo", y entonces hablar en voz baja.
- (d) Decir: "Lo siento, y dejar de hablar.
- (e) Decir: "Muy bien" y continuar hablando alto.

14. Estás haciendo cola y alguien se cuela delante tuyo.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: "Algunas personas tienen mucha cara", sin decir nada directamente a esa persona.
- (b) Decir: "¡Decir vete al final de la cola!".
- (c) No decir nada a esa persona.
- (d) Decir en voz alta: "¡Imbecil, vete de aquí!".
- (e) Decir: "Yo estaba aquí primero, por favor vete al final de la cola".

15. Alguien te dice algo que no te gusta y te enojas.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Gritar: "Eres un imbécil, ¡Te odio!".
- (b) Decir: "Estoy enojado, no me gusta lo que has hecho".
- (c) Actuar como si me sintiera herido, pero no decir nada a esa persona.
- (d) Decir: "Furioso, me caes mal".
- (e) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.

16. Alguien tiene algo que quieres utilizar.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Decir a esa persona que me lo diera.
- (b) No pedirlo.
- (c) Quitárselo a esa persona.
- (d) Decir a esa persona que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
- (e) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.

17. Alguien te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Decir: "No, es nuevo y no quiero prestarlo, quiza en otra ocasión".
- (b) Decir: "No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes tomarlo".
- (c) Decir: "No comprate uno".
- (d) Prestárselo aunque no quiera hacerlo.
- (e) Decir: "¡Estas loco!".

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo que a tí te gusta mucho, quieres participar y decir algo.
¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) No decir nada.
- (b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese pasatiempo.
- (c) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera la oportunidad de hacerlo.
- (d) Acercarme al grupo y esperar a que dieran cuenta de mi presencia.
- (e) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese pasatiempo.

19. Estás haciendo tu pasatiempo y alguien te pregunta: "¿Que haces?".

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Decir: "Oh, una cosa" u "Oh, nada".
- (b) Decir: "No me molestes, ¿no vez que estoy ocupado?".
- (c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada.
- (d) Decir: "A tí no te importa".
- (e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicarle lo que haces.

20. Ves cómo alguien tropieza y cae al suelo.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Reirme y decir: "Por qué no miras por donde vas".
- (b) Decir: "¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo?".
- (c) Preguntar: "¿Que ha pasado?".
- (d) Decir: "¡Así son las caídas!".
- (e) No decir nada e ignorarlo.

21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: "¿Estás bien?".

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Decir: "Estoy bien. ¡Déjame solo!".
- (b) No decir nada e ignorar a esa persona.
- (c) Decir: "¡Por qué no metes las narices en otra parte!".
- (d) Decir: "No, me he golpeado la cabeza gracias por preguntar".
- (e) Decir: "No es nada, estoy bien".

22. Cometes un error y culpan a otra persona.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) No decir nada.
- (b) Decir: "Es culpa suya".
- (c) Decir: "Es culpa mía".
- (d) Decir: "No creo que sea culpa de esa persona".
- (e) Decir: "Tiene mala suerte".

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien.

¿Que harías/dirías, generalmente?.

- (a) Irme y no decir nada sobre el enfado.
- (b) Decirle a esa persona que no lo vuelva a hacer.
- (c) No decir nada a esa persona aunque me sienta insultado.
- (d) Insultar a esa persona.
- (e) Decir a esa persona que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva hacer.

24. Alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: "perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo"
- (b) Decir: "No es justo, no puedo hablar yo".
- (c) Interrumpir a la otra persona empezando a hablar otra vez.
- (d) No decir nada y dejar que la otra persona continuara hablando.
- (e) Decir: "¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!".

25. Alguien te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: "Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieres".
- (b) Decir: "¡De ninguna manera! Buscate a otro.
- (c) Decir: "Bueno haré lo que tu quieres".
- (d) Decir: "Olvídate de eso. ¡Largate!".
- (e) Decir: "Tengo otros planes, quizá la próxima vez".

26. Ves a alguien con quien te gustaría encontrarte.

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acerque.
- (b) Ir hacia esa persona, presentarme y empezar a hablar.
- (c) Acercarme a esa persona y esperar a que me hablara.
- (d) Ir hacia esa persona y empezarle a contarle las grandes cosas que has hecho.
- (e) No decir nada a esa persona.

27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: "¡Hola!".

¿Que harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: "¿Qué quieres?".
- (b) No decir nada.
- (c) Decir: "¡No me molestes! ¡Largate!".
- (d) Decir: "¡Hola!", presentarme y preguntarle quien es.
- (e) Hacer un gesto con la cabeza, decir: "¡Hola!" e irme.

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE CONDUCTAS ASERTIVAS *C A B S*

NOMBRE: _____ FECHA: _____

GRADO: _____ EDAD: _____ EVALUADOR: _____

¿Qué harías si ese de la pregunta fuera otro niño?.

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d e
7. a b c d e
8. a b c d e
9. a b c d e
10. a b c d e
11. a b c d e
12. a b c d e
13. a b c d e
14. a b c d e
15. a b c d e
16. a b c d e
17. a b c d e
18. a b c d e
19. a b c d e
20. a b c d e
21. a b c d e
22. a b c d e
23. a b c d e
24. a b c d e
25. a b c d e
26. a b c d e
27. a b c d e