

138



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ESTANDARIZACION DE LA ESCALA DE ASERTIVIDAD DE MICHELSON Y WOOD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: II

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
MARIA DEL CARMEN LARA CACHO
ALEJANDRO SILVA TORRES

DIRECTOR DE TESIS: DR. SAMUEL JURADO CARDENAS
DIRECTORA DE LA FACULTAD. MTRA. LUCY REIDL MARTINEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.



MEXICO, D.F.

2002



EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

1



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**A mis hijos Adrián, Alejandra y Mariana
por inspirarme tanta ternura y alegría día con día.
Porque gracias a ustedes tengo la fortuna de saber la maravilla
que es ser mamá.
Ustedes vivieron también el trabajo de esta tesis;
gracias a los tres por su paciencia.
Los amo.**

A mis queridos padres

Ma. Del Carmen Cacho de L. y Raúl Lara R.

por su apoyo y amor que me han dado

desde el día en que nací.

A mi hermana Gaby por

su cariño, comprensión

y ayuda.

**A toda mi familia
por darme su cariño y comprensión
en todo momento.**

**A la Dra. Coral Díaz de Cacho
por abrirme las puertas y
ser un ejemplo para mí.**

**Al Dr. Samuel Jurado C. por su amistad,
orientación y paciencia
en la elaboración de este trabajo.**

**Al Dr. Jesús Morales T.
por enseñarme otra forma de vida
y ayudar a enfrentarme a mí misma.**

**A todos mis amigos
por demostrarme lo que significa
esa palabra tan importante que es
"amistad".**

**A la Lic. Ma. Del Carmen Rodríguez
por su ayuda desinteresada
en esta tesis.**

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO I	
ASPECTOS GENERALES DE LA ASERTIVIDAD.....	11
DERECHOS DE LA ASERTIVIDAD.....	14
COMPORTAMIENTOS NO ASERTIVOS.....	15
HABILIDADES ASERTIVAS.....	15
IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN E INFLUENCIAS CULTURALES EN EL DESEMPEÑO DE LA ASERTIVIDAD.....	16
CAPITULO II	
TEORIAS DEL DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENCIA.....	19
SOCIALIZACION EN EL NIÑO.....	28
CAPITULO III	
CARACTERISTICAS DE LA ASERTIVIDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.....	36
ASERTIVIDAD: EQUILIBRIO ENTRE PASIVIDAD Y AGRESIVIDAD.....	38
PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO.....	40
CAPITULO IV	
ESTANDARIZACION.....	46
CONFIABILIDAD.....	46
VALIDEZ.....	48
NORMATIVIDAD.....	49
CAPITULO V	
METODO.....	51
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	51
JUSTIFICACIÓN.....	51
OBJETIVOS.....	51
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	52
HIPÓTESIS.....	52
VARIABLES.....	52
DEFINICION CONCEPTUAL	
DEFINICION OPERACIONAL	

Población.....	53
Muestra.....	53
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	53
INSTRUMENTO.....	53
PROCEDIMIENTO.....	55
RESULTADOS.....	57
DISCUSIÓN.....	71
CONCLUSIONES.....	74
RECOMENDACIONES.....	75
REFERENCIAS.....	77
ANEXO.....	80

INTRODUCCION

La asertividad ha sido estudiada bajo diferentes definiciones y enfoques desde 1958 aproximadamente. Wolpe, a quien se le señala como el padre de la asertividad, la definió como la defensa de nuestros derechos. En México se busca definir este constructo para nuestra población según características más específicas, por lo que se han creado varios instrumentos.

Se han hecho muchos estudios enfocados hacia adultos sobre este tema, no tanto como para niños, por lo que este trabajo de tesis pretende continuar el proceso psicométrico requerido para lograr una adecuada estandarización de la Escala de Conducta Asertiva para Niños (CABS) de Michelson y Wood (1981), tomando como base el trabajo previamente realizado por Aguilar (1995), quien llevó a cabo los primeros pasos del trabajo de estandarización obteniendo entre sus resultados un valor de confiabilidad de la escala, Alfa de Cronbach igual .4817. El valor antes citado se puede considerar como mínimo aceptable, empero, los teóricos de la psicometría (Nunnally, 1987; Aiken, 1995), expresan que las ciencias sociales deben considerar como adecuados aquellos valores Alfa superiores a .60.

El trabajo de Aguilar (1995), también claramente señala que el análisis de la capacidad discriminativa de los reactivos 15 y 19 no es adecuada. En base a que Aguilar observó un mayor porcentaje de asertividad en inferior al término medio en los grados de primaria de acuerdo a la calificación T, se decidió aplicar el cuestionario a niños a partir de los 10 años y no desde los 8 años. En apego a un riguroso procedimiento psicométrico se justifica la revisión del cuestionario, la reelaboración gramatical de los reactivos así como su evaluación

en nuevas muestras piloto que permitan determinar su posibilidad de estandarización con valores alfa internacionalmente aceptados.

Si obtenemos un instrumento de asertividad para niños con una adecuada confiabilidad y validez podrá ser una herramienta para detectar personas con disminución en esta habilidad, lo que les traería problemas en el futuro; así se podría contribuir a mejorar su desarrollo pudiendo manejar las situaciones agresivas a las que estén expuestos; en esto radica la importancia del trabajo y puede tener una aplicación posterior.

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES DE LA ASERTIVIDAD

El fenómeno de la socialización ha sido investigado desde diferentes perspectivas; para el presente trabajo se decidió emplear el enfoque mejor conocido como asertividad.

El concepto de asertividad, surgió en Estados Unidos de América a finales de 1949 con Salter, quien la definió como un rasgo de personalidad. Posteriormente Wolpe en 1958 fue señalado como el responsable del desarrollo del concepto de asertividad y la consideró como la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Flores,1994). En 1969 Wolpe la definió a esta conducta como la defensa de nuestros derechos.

Lazarus en 1973, elabora una definición de asertividad muy semejante a la de Wolpe, en términos de sus componentes que pueden ser divididos en cuatro patrones de respuesta especificados y separados: la habilidad de decir "no", la habilidad para pedir favores y hacer demandas, para expresar sentimientos positivos y negativos; para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales. Otra referencia es la de 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 de manera apropiada respetando los derechos de la otra persona (Flores,1994).

En la década de los setentas el término de asertividad fue más estudiado y empleado por varios enfoques, como el humanista, conductual y cognoscitivo. Rathus (1973), realizó

una escala de tipo Lickert de seis puntos, la cual ha sido la más utilizada para medir la asertividad en Psicología y la primera que se utilizó con el propósito de estandarizarla para la población mexicana. Flores (1989), hizo la traducción de esta prueba y encontró que las dimensiones de ésta no se mantuvieron en la cultura mexicana sino que aparecieron nuevas formas de conceptualización de la asertividad; hace referencia a que el ámbito social es importante por su gran utilidad para el proceso de socialización; permite responder a situaciones problemáticas de manera adecuada sin necesidad de utilizar la agresión o pasividad.

Flores (1994), consideró importante realizar una serie de estudios utilizando técnicas exploratorias para obtener una definición conceptual más apegada a la realidad y experiencia de los mexicanos; así desarrolló una escala de asertividad llamada MERA (Medida de Rasgos Asertivos) que es la adaptación de la traducción de la escala de Rathus. Esta se utiliza en el ambiente laboral y para algunos estudios de campo. Flores (1994), señala que la asertividad se compone por cinco constructos: directividad, independencia, asertividad social, iniciación de la asertividad y defensa de los derechos e intereses; menciona que existen por lo menos cuatro clases de conducta asertiva, cada una de las cuales puede ser conceptualizada como una habilidad dependiendo de la clase de estímulo.

Etimológicamente, la palabra aserción proviene del latín assertio-tionis, que es la acción y efecto de afirmar la verdad de alguna cosa.

Hasta hace poco las capacidades del individuo eran medidas por el coeficiente intelectual, sin embargo los últimos hallazgos demuestran que existe en el ser humano una energía que nutre a ese coeficiente intelectual denominada inteligencia emocional (Actitudes

Inteligencia emocional, 2001). Las emociones del individuo pueden ser modificadas si éste entra en un plan de trabajo para organizar y optimizar su funcionamiento emocional.

En el artículo Actitudes Inteligencia emocional (2001), Myriam Puig se refiere a cinco componentes del coeficiente emocional, de los cuales asevera, que tres son capacidades relativas a la persona; entre ellos está la autoconciencia que consiste en conocer las propias emociones; el autocontrol que es la capacidad de cambiar o frenar emociones; y por último la automotivación que es la capacidad individual de estimularse ante situaciones adversas. Los otros componentes, se refieren a la capacidad de conocer a las otras personas; es decir el entrenamiento de las destrezas para intuir la condición emocional de los demás es muy útil al interactuar con los demás. Y se encuentra la asertividad (Actitudes Inteligencia emocional, 2001).

Para fines de esta investigación se tomó la siguiente definición: la asertividad es entendida como una habilidad para expresar nuestros sentimientos y preferencias cuando las sentimos, sin incomodar a los otros. Es la habilidad para ejercer nuestros propios derechos sin violar los de los demás (Aguilar,1995).

Se pueden retomar tres puntos de las definiciones anteriores:

- El individuo tiene derecho de expresarse.
- Es necesario el respeto hacia el otro individuo.
- Es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción.

Para medir la asertividad se han empleado diferentes formas, ya sea por medio de la fisiología, registros observacionales o entrevistas y medidas psicométricas. En el caso de un instrumento psicométrico, establecer la validez de constructo es esencial para que pueda ser interpretado como medida de alguna característica de personalidad (Cronbach y Mechl, 1959).

DERECHOS DE LA ASERTIVIDAD

Derivados del estudio de la asertividad, se han definido diez derechos que son conceptos que nos liberan de aceptar automáticamente una culpa artificial; también permiten que uno tome conciencia de la manipulación y de cómo reacciona uno instantáneamente a ella, estos derechos son:

- Derecho a ser juez de sus propias emociones, pensamiento y comportamiento; y a ser uno responsable de la ejecución y las consecuencias de nuestros sentimientos, pensamientos y actividades.
- Derecho de no dar a nadie razones que justifiquen nuestro comportamiento.
- Derecho de juzgar si es uno el responsable de encontrar soluciones a los problemas de otras personas.
- Derecho a cambiar de opinión.
- Derecho de cometer errores y hacerse responsable de ellos.
- Derecho a decir "no sé".
- Derecho a decidir si para estar a la altura de una situación se necesita de la buena voluntad de los otros.
- Derecho de ser ilógico al tomar decisiones.
- Derecho de decir "no entiendo".

- Derecho a decir "no me importa".

COMPORTAMIENTOS NO ASERTIVOS

Los comportamientos característicos de las personas no asertivas son:

- Falta de tenacidad en aferrarse a su objetivo frente a la oposición.
- Excesiva sensibilidad emocional y/o reacción conductual a las críticas, ya sean constructivas o destructivas.
- Una reacción excesiva de angustia y culpa cada vez que se comete un error.
- Falta de consciencia.
- Ansiedad.
- Comentarios negativos a uno mismo.

Jakubowski y Lange, (1976), definen la conducta no asertiva como la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos, creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen.

HABILIDADES ASERTIVAS

Para corregir estas características negativas existen las siguientes habilidades verbales asertivas:

- **Libre información:** es lo que la gente da como información en una conversación.
- **Auto revelación:** le imprime un sentido bidireccional a la conversación por lo que existe un intercambio de comunicación.
- **Disco Rayado:** se usa para aprender a ser más tenaz ante la manipulación emocional.

- **Compromiso viable:** es otra habilidad asertiva en donde se trata de conseguir que las dos personas obtengan por lo menos parte de lo que quieren.
- **Aserción Negativa:** nos permite ser los únicos jueces de nuestros errores y cualidades negativas.
- **Banco de Niebla:** ésta se usa cuando las cosas no están bien definidas y no hay un acuerdo absoluto.
- **Interrogación Asertiva:** esta habilidad nos ayudará a manejarnos con los cumplidos y las críticas de las personas que son importantes para nosotros.

IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN E INFLUENCIAS CULTURALES EN EL DESEMPEÑO DE LA ASERTIVIDAD.

Como ya se explicó, la asertividad es la habilidad de comunicar pensamientos y sentimientos sin experimentar ansiedad pues se crean sentimientos de inseguridad y se obstaculiza el proceso de comunicación, dando como resultado la disminución de posibilidades de éxito en la interacción social.

Existen una variedad de componentes verbales y no verbales que señalan algunos autores como características de respuestas asertivas. Otros mencionan que un lenguaje efectivo incluye componentes paralingüísticos y lingüísticos. Jakubowski y Lange (1976), en su definición del lenguaje asertivo incorporan la descripción del estilo y del contenido del discurso. Se ha notado que la conducta verbal asertiva está caracterizada como positiva, directa, cortés pero firme (Flores, 1994).

La asertividad se ha tratado más como una característica masculina y ha sido percibida como un problema de las mujeres. Algunos autores como Jakubowsky y Spector en 1973, sugieren que la falta de asertividad en mujeres ha sido mantenida porque ellas tienen "miedo" a responder asertivamente porque dicha conducta es considerada como inapropiada a las normas; las mujeres asertivas son evaluadas como menos deseables que los hombres asertivos. También la conducta asertiva de las mujeres es percibida como menos deseable por los hombres y menos socialmente competitiva que la conducta no asertiva percibida por las mismas mujeres que es vista como más deseable y más competitiva. Depende también de la actitud conservadora o liberal hacia el papel de la mujer en la sociedad la aprobación o desaprobación del concepto de mujer asertiva (Flores,1994).

"El niño mexicano se desarrolla en un ambiente con límites de error" (Aduna,2001); cuando el niño "se porta bien" no se le retroalimenta, empero si su conducta es "negativa" se le pone atención, el niño lo identifica como un momento de tensión que lo conduce a la ansiedad; así la figura de autoridad de los padres se va repitiendo conforme se desarrolla el niño provocando inseguridad y un sentimiento de ansiedad. Para contrarrestar lo anterior es necesario aumentar la autoestima del individuo y pensar en hacer bien las cosas para lograr recompensas positivas y no para evitar castigos.

El problema por el cual el mexicano no es asertivo, es porque desde su niñez se le educa para adaptarse al medio que le rodea en vez de adaptar al medio de acuerdo a sus necesidades y crecimiento; con respecto a esto Díaz Guerrero ha realizado estudios que lo confirman (Díaz-Guerrero, 2001).

Para este trabajo se adopta la siguiente definición: asertividad es la habilidad de comunicar nuestros pensamientos y sentimientos de manera adecuada, directa, con el fin de hacer valer nuestros derechos y respetando los de los demás; evitando responder a la presión social.

CAPITULO II

TEORIAS DEL DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENTE

El desarrollo procede de lo simple a lo complejo, de lo general a lo específico. Los conceptos de algunos pensadores sobre nuestra naturaleza han dado origen a diferentes teorías sobre el por qué nos comportamos como lo hacemos; una de éstas es la **Mecanicista** la cual compara a las personas con las máquinas; considera que tenemos más capacidad reactiva que iniciativa y que somos lo que nuestros ambientes hacen de nosotros. Los teóricos mecanicistas consideran que los cambios son cuantitativos y que el desarrollo es continuo. Los **conductistas** afirman que los seres humanos aprenden acerca del mundo de manera similar a como lo hacen los animales, reaccionando ante recompensas y castigos. Dicen que el condicionamiento es el mecanismo básico que determina el comportamiento humano y existen dos tipos: el clásico, en donde un estímulo previamente neutro llega a provocar una respuesta que ordinariamente no está asociada con el mismo (esto fue demostrado por Ivan Pavlov), y el operante, que como demostró B. F. Skinner es un sistema de recompensas y castigos que moldean una respuesta y así se obtienen nuevas respuestas. El conductismo destaca el papel del ambiente en la producción del comportamiento; y como considera todo cambio una alteración cuantitativa del comportamiento, niega la posibilidad de cambio cualitativo. Esta corriente se ha empleado en el diseño de programas de modificación del comportamiento y del aprendizaje programado. Los teóricos del **aprendizaje social**, como Jerome Kagan y Albert Bandura, comparten la perspectiva mecanicista de los conductistas, aunque no están de acuerdo en que todo comportamiento sea reductible a los principios del condicionamiento y el reforzamiento. Sostienen que los niños aprenden la mayor parte de su comportamiento imitando modelos

como sus padres, siendo esta identificación el elemento más importante respecto a la manera como aprenden un idioma, manejan la agresión y desarrollan el sentido de moralidad. Esta teoría no toma en cuenta las influencias de la herencia y las similitudes de los niños en diversos estadios de su desarrollo (Papalia, 1990).

La perspectiva **Organicista**, conceptúa a las personas como seres que viven y crecen con sus propios impulsos internos y patrones de desarrollo. Considera a las personas como organismos activos no reactivos. Los organicistas se interesan más por el proceso que por el producto; en cómo llega un individuo a creer en ciertas cosas y a actuar de cierta manera; es decir en las maneras de pensar en las diferentes edades y consideran a las experiencias de la vida como factores que pueden apresurar o retardar el desarrollo, definiéndolo como algo que ocurre en una secuencia establecida de diversos estadios cualitativos y discontinuos (Perspectiva Cognitiva, 2001).

Jean Piaget, es el defensor más destacado del punto de vista organicista. Su principal objeto de estudio es la inteligencia como atributo general y característico de todos los seres humanos; lo que le interesó fue descubrir los procesos básicos de conocimiento que se dan en todos los seres humanos no importando su cultura. Para Piaget la inteligencia siempre está estructurada, pero los modos de esta estructura van cambiando según como los niños se van desarrollando; cuando los niños empiezan a dar muestras de que están usando nuevas estructuras intelectuales que tienen propiedades distintas de las que tenían, se marca el principio de una nueva etapa o desarrollo intelectual. El explica muchos aspectos del pensamiento y del comportamiento de los niños, considerando que pasan por estadios definidos; cada uno de estos representa un cambio cualitativo, de un tipo de pensamiento o de comportamiento a otro. Esta teoría dice que todos los individuos pasan por los mismos

estadios, en el mismo orden, aunque la regulación de tiempo varíe de una persona a otra, haciendo que la edad de demarcación de cada estadio sea sólo aproximada; cada estadio se construye con base en el anterior y a su vez se constituye en el fundamento para el siguiente.

Uno de los cambios importantes de **organización** de la inteligencia es cuando los niños empiezan a hacer operaciones en su razonamiento; éstas son estructuras intelectuales que versan sobre las relaciones entre los objetos, sucesos o ideas. Otro proceso de la inteligencia es la **adaptación** es decir, es la verificación de los cambios en las estructuras intelectuales; consta de dos pasos: la **acomodación y la asimilación**. La primera se refiere a la nueva configuración que hay que dar a las estructuras intelectuales para que puedan manejar la nueva información, mientras la asimilación es la incorporación que se hace del acontecimiento o de la información a la estructura intelectual. Estas ocurren simultáneamente, pero una de ellas es la que predomina en cualquier adaptación determinada. La inteligencia se desarrolla, no como resultado de lo que alguna persona hace al niño, sino por medio de la propia actividad intelectual del niño. Las circunstancias externas suelen afectar los materiales específicos con que trabajan los niños, pero la parte principal la ponen los mismos niños. Cuando las estructuras intelectuales presentes pueden manejar debidamente las circunstancias externas, se dice que están en **equilibrio**; empero, cuando se da el desequilibrio, las estructuras intelectuales empiezan inmediatamente a adaptarse, avanzando hacia un estado más elevado y más complejo de equilibrio, en el que la contradicción o discrepancia se resuelve. La **motivación** para el aprendizaje como desarrollo intelectual fundamental es algo intrínseco a la misma actividad intelectual. El estar expuesto a nueva información no conduce automáticamente al crecimiento intelectual, estando limitado

por las estructuras intelectuales de que actualmente se dispone y esto es para todas las edades (Strommen, Mckinney, Fitzgerald, 1982).

De este modo, el **desarrollo cognoscitivo** avanza a través de cuatro etapas. En la primera, que es el periodo **sensoriomotor**, el crecimiento intelectual de los niños se ve muy claro en sus acciones sensoriales y motoras. El logro principal es el desarrollo de la constancia de los objetos. Esta etapa es fundamental para el desarrollo integral del niño porque conoce el mundo a través de su cuerpo y esta forma de relación influye determinadamente en el aspecto intelectual así como en el desarrollo socio-afectivo.

En cuanto los niños dan muestras de que están empezando a usar representaciones o símbolos mentales es señal de que han entrado en el periodo **preoperacional**, esto es alrededor de los 18 meses o dos años de edad. El rápido aumento de representaciones mentales y de aptitudes simbólicas durante este periodo, se nota en el rápido crecimiento del lenguaje, en la aparición y perfeccionamiento del juego imaginativo y en la incipiente aparición de sueños. Ahora el niño puede ligar frases.

El desarrollo cognoscitivo como ya se explicó anteriormente, se encuentra en estrecho vínculo con el desarrollo socio-afectivo del niño; un ejemplo de esto es la evolución del lenguaje con el que se da un desarrollo intelectual ya que permite el inicio de la socialización de la acción; se lleva un proceso de interiorización de la palabra, es decir la aparición del pensamiento propiamente dicho que se lleva a cabo gracias al lenguaje interior, al sistema de los signos y una interiorización de la acción; como resultado en el área afectiva hay un desarrollo de los sentimientos interindividuales (Papalia, 1990).

El uso de las **operaciones** empieza a aparecer entre los cinco y siete años. Son capaces de realizar ciertos tipos de razonamiento sólo de vez en cuando y tratándose de cierto tipo de problemas. Pueden razonar con bastante lógica cuando trabajan con materiales concretos e inmediatamente presentes, pero les cuesta mucho trabajo en las situaciones hipotéticas. Un logro muy importante en esta etapa es el de conservación de las propiedades de los objetos como cantidad, longitud, número, peso, densidad, área y volumen. La tendencia a fijarse en una única característica de un problema y no ser capaz de interpretar los cambios de esa característica en función de otras características del problema, es un aspecto general del pensamiento preoperacional que se llama **centración**; los niños de operaciones concretas ya no tienen esta limitación. Otro cambio importante que se relaciona con esto es la **reversibilidad**, quiere decir, que los niños pueden realizar operaciones y transformaciones mentalmente; presupone el concepto de permanencia. Con la reversibilidad los niños tienen capacidad para analizar una situación desde el principio al fin. La **clasificación** que hacen los niños de los objetos es otro logro importante en esta etapa; para que esto se dé, es necesario que se conozcan los atributos que definen a los diferentes objetos. La comprensión que tienen los niños de los conceptos relativos, los que expresan relaciones entre objetos o sucesos como derecha e izquierda, también cambia con la adquisición de **operaciones concretas**. El área afectiva también se va modificando y aquí es donde se desarrolla el **respeto y la voluntad**.

Alrededor de la adolescencia temprana, entre los 11 y 12 años, entran al periodo de **operaciones formales** y coincide con cambios físicos fundamentales; esto hace grandes diferencias con respecto a las demás etapas refiriéndonos al aspecto emocional. Ahora pueden resolver problemas que se les presentan formalmente, ya no dependen de

representaciones concretas, pueden formar y rechazar hipótesis, razonar y rechazar proposiciones que no se conforman con la realidad, coordinar operaciones para resolver problemas de relaciones múltiples y concebir intelectualmente resultados alternativos que no existen en la realidad. En esta etapa el niño ejercita su **habilidad de reflexión** (Strommen et al., 1982).

Piaget, considera que la maduración es algo básico debido a que el desarrollo intelectual no podría darse sin ella, pero el mismo crecimiento intelectual depende de la experiencia que tienen los niños con el mundo que los rodea por medio de sus interacciones intelectuales con él. Es importante recalcar que las aptitudes que van apareciendo por primera vez en cada etapa nunca sustituyen ni desplazan totalmente a los modos anteriores de pensar, por el contrario, las estructuras anteriores se integran y reorganizan parcialmente en las estructuras más nuevas. La etapa de desarrollo intelectual de una persona se define por el nivel más elevado de pensamiento de que es capaz dicha persona, aún cuando piense a ese nivel solamente parte del tiempo o en circunstancias determinadas.

Otro aspecto importante que toca Piaget es el del **egocentrismo**, que en su terminología es la incapacidad para distinguir al sujeto del objeto, el yo de la experiencia y que nace directamente del nivel de funcionamiento intelectual del sujeto. Cada vez que emerge un nuevo tipo de estructura intelectual, el egocentrismo reaparece bajo una nueva forma y es algo que los niños no pueden evitar; no es sólo en el área social sino que invade todo lo que los niños hacen. Lo más característico del egocentrismo en los niños preoperacionales es que se sienten atrapados dentro de su propio punto de vista, incapaces de tomar una perspectiva diferente de la propia y se debe a la incapacidad para distinguir entre su pensamiento acerca de algún objeto o suceso y el objeto o suceso mismo; parece

que no se dan cuenta de que podrían tener otros pensamientos o de que otros pudieran tener pensamientos o puntos de vista diferentes a los suyos. El reconocer que existen otros puntos de vista es un factor muy importante para el desarrollo de la conciencia del niño debido a que le da una progresiva socialización (Ardouin, Bustos, Jarpa, 1998).

Piaget en 1967, sostiene que la inteligencia y el afecto nunca se pueden separar: siempre hay sentimientos vinculados con el pensamiento, y siempre se tiene algún tipo de conocimiento acerca de los propios sentimientos.

El egocentrismo en la etapa de operaciones concretas se debe a la incapacidad para distinguir entre hechos e hipótesis. Se toman las hipótesis como si fueran una verdad absoluta que no puede cambiar aunque se les demuestre lo contrario. Este tipo de egocentrismo de las operaciones concretas es muy común en los niños de edad escolar, pero no desaparece totalmente cuando se convierten en adultos; hay que tomar en cuenta que los adultos son capaces de llevar a cabo operaciones formales, realmente usan operaciones concretas la mayor parte del tiempo (Strommen et al, 1982).

Lawrence Kohlberg, elaboró una teoría de los estadios del **desarrollo moral** en los niños; menciona que los niños van de un estadio **premoral** en el que observan las normas de otros para obtener recompensas o evitar castigos, hasta un estadio **convencional** en donde ahora actúan de acuerdo con las normas de otros y piensan que por lo que puedan hacer, los considerarán "buenos"; y el más alto nivel es el **postconvencional**, en donde se da la autoaceptación de principios morales, en el cual la persona actúa de acuerdo con sus propias normas referentes a lo correcto y lo incorrecto. La teoría de Kohlberg constituye un gran

esfuerzo por establecer, con base en la teoría de Piaget, que el desarrollo moral está relacionado con el desarrollo intelectual y que se da en una pauta secuencial definida.

También está la **perspectiva psicoanalítica**, en donde **Sigmund Freud** sostiene que las personas se encuentran siempre en conflicto entre sus impulsos naturales y las restricciones que les impone la sociedad; estos conflictos dependen de la etapa de desarrollo en que se encuentra la persona. Las etapas por las que la persona pasa van de acuerdo con su desarrollo psicosexual y se da el nombre a cada una de estas según se relaciona con las partes del cuerpo que son fuentes primarias de gratificación. El orden de los cambios de la energía instintiva de una zona corporal a otra es siempre el mismo, pero el nivel de maduración de un niño es el que determina cuándo pasará a otra etapa. En la **etapa oral** que va desde el nacimiento hasta los 12 o 18 meses, el niño recibe gratificación a través de la boca. En la **etapa anal** recibe el niño gratificación en el ano, principalmente en la defecación siendo importante el entrenamiento de limpieza y va de los 18 meses aproximadamente a los tres años de edad. La **etapa fálica** es la gratificación por medio de la estimulación genital en donde aparecen los complejos de Edipo y Electra según el sexo del niño; va desde los tres a los cinco o seis años. En la **etapa de latencia**, de los cinco o seis años hasta la pubertad, el niño está sexualmente calmado, en la resolución de los complejos de Edipo o de Electra. La **etapa genital** se caracteriza por los cambios hormonales que llevan a la sexualidad adulta madura. Los impulsos sexuales se renuevan, para orientarse hacia las experiencias heterosexuales con personas ajenas a la familia, y es de la pubertad en adelante.

Freud, consideró que la personalidad está formada por tres aspectos: el id, el ego y el superego. El **id** está presente al nacer y es la fuente inconsciente de motivos y deseos, que

actúa de acuerdo al principio del placer queriendo la gratificación inmediata. Los niños son egocéntricos en el sentido de que no se diferencian con respecto al mundo exterior. El **ego** representa la razón o el sentido común; se desarrolla cuando se demora la gratificación y comienzan a diferenciarse ellos mismos del mundo que los rodea; actúa de acuerdo con el principio de realidad y busca una forma aceptable de obtener gratificación. El **Superego** incorpora la moral de la sociedad, en general a través de identificación con el progenitor del mismo sexo y se desarrolla hasta la edad de cuatro o cinco años (Papalia, 1990)

Erik H. Erikson, amplió el concepto freudiano del ego; su teoría concede importancia a las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo de la personalidad y abarca la trayectoria entera de la vida. Describe ocho etapas de **desarrollo psicosocial** (1950), dependiendo cada uno de la resolución exitosa de un punto decisivo o crisis; las edades aproximadas representan el periodo crítico para el desarrollo de las características contempladas.

Tenemos a **la perspectiva humanista**, que es una reacción en contra de las creencias mecanicistas y especialmente negativas, que se apoyan en las teorías conductista y psicoanalítica. Los humanistas dicen que las personas tienen en sí mismas la habilidad para manejar sus vidas y fomentar su propio desarrollo; destacan las capacidades individuales para lograrlo en forma positiva y saludable por medio de las cualidades humanas de selección, creatividad, evaluación y autorrealización. Mencionan que la naturaleza humana es neutra o buena y que cualquier característica negativa es resultado del daño sufrido en su desarrollo. Uno de sus representantes es **Abraham Maslow** (1954), quien identificó una **jerarquía de necesidades** que motivan el comportamiento humano. Cuando

una persona satisface las necesidades más elementales, se esfuerza por satisfacer las del siguiente nivel y así sucesivamente hasta que se logra satisfacer el orden más elevado de necesidades. La persona que llega a este nivel, para Maslow, es una persona "autorrealizada" y puede revelar niveles elevados como percepción de la realidad, aceptación de sí mismo, de otros y de la naturaleza; espontaneidad, habilidad para resolver problemas, auto dirección, capacidad de separación y deseo de intimidad; serenidad de apreciación y riqueza emocional; frecuencia de experiencias cumbres, identificación con otros seres humanos, relaciones satisfactorias y cambiantes con otras personas; una estructura democrática de carácter; creatividad y sentido de estimación (Maslow, 1968). Nadie llega a autorrealizarse completamente, pero la persona que se desarrolla en forma saludable siempre se acerca a niveles más altos de autosatisfacción (Rodríguez, 1991).

SOCIALIZACION EN EL NIÑO

La conducta interpersonal para un niño es vital debido a que, a través de ella aprende a obtener reforzadores sociales, culturales y económicos; de lo contrario experimentan aislamiento social o rechazo creándoles un sentimiento de soledad e infelicidad. Las relaciones sociales también les permiten asimilar papeles y aprender normas sociales.

Michelson y et al (1988), mencionan que la habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada, como una consecuencia esencial de su desarrollo y que las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que pueden influir, de forma crítica, en su posterior adaptación social, emocional y académica.

En la socialización infantil la pertenencia, la aceptación de los compañeros y la popularidad juegan un papel muy importante. Michelson, Suai, Wood y Kazdin (1988), opinan que la conducta asertiva da a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas, las cuales los llevan al incremento de estas conductas.

En cuanto a su rendimiento escolar, los niños entre mayor conducta asertiva tienen mejor competencia social, creatividad y desarrollo cognitivo alcanzan. De lo contrario, afecta las relaciones con los compañeros. La atención positiva y reforzamiento del maestro hacia el niño puede dar un efecto importante (Aguilar, 1995).

El mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el coeficiente intelectual (CI), sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Las relaciones entre iguales deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación (lectura, escritura y aritmética) y sería apropiado evaluar los programas para la niñez de manera periódica, para ver el progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales. Los niños alrededor de los seis años de edad que no alcancen un mínimo de habilidad social, tienen alta probabilidad de riesgo durante su vida (Zúñiga, 1992/1996).

Cousinet (1978), menciona que los aspectos ambientales no se pueden dejar de lado, ya que son muy importantes; por ejemplo el medio local en donde se encuentra un niño le ayuda a obtener una conducta asertiva que se va a dar por un nuevo repertorio de conductas que están apoyadas en contingencias naturales; también las situaciones que se presenten deben estar bajo condiciones similares al medio ambiente.

Hughey, Frank y Abrams (como se cita en Aguilar, 1995) afirman que el nivel de estrés, motivación y satisfacción en el trabajo de los niños cuando es alto cambia su estilo de vida, porque sus padres les ofrecen mayor atención.

Korittko (1991), describió un enfoque integrativo para terapia de niños con familia disfuncional y los cambios en la vida social de los niños y afirma que éstos cambian de acuerdo a las consecuencias de agresión o ignorancia de los padres.

Loseke (1991), comenta que la actividad social de los niños se basa en la forma en que preguntan y cómo obedecen a los demás.

Guttman (1993), investigó cuál es la relación de los niños de padres divorciados, con sus amigos y los cambios en su vida diaria, por medio de un cuestionario. Encontró que los niños prefieren a sus amigos del mismo sexo; ésto lo explica por medio de compensación por demanda padre-niño; aún cuando la separación de los padres hace que el niño cambie su vida, también ayuda a que el niño tenga mejores relaciones con sus compañeros.

El mantener y aprender una conducta asertiva está basado en la cultura y normas de la región en las que el niño se desenvuelve y el rol de juego en la sociedad. Los aspectos sociales en la vida del niño tienen como objetivo conocer y modificar su repertorio de conductas que le ayudarán a tener relaciones sociales adecuadas (Aguilar, 1995).

Jakubowski y Lange (1978), mencionan que la conducta no asertiva es la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de nuestros sentimientos,

pensamientos, creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen; piensan que no valen y que los demás son superiores.

Michelson y cols. (1988), mencionan que la falta de conducta asertiva se ha relacionado con una autoestima baja, locus de control externo y depresión, porque la falta de asertividad contribuye al poco contacto social positivo. También señalan que el funcionamiento adaptativo está de acuerdo con el ambiente físico, afectivo y social en que se desenvuelven los niños; por lo que las deficiencias en la conducta que no son remediadas pueden durar o exagerar las conductas pasivas y agresivas en la edad adulta.

Se menciona la hipótesis de que el ser humano responde primariamente a las representaciones cognoscitivas de su medio y experiencias más que a esas experiencias; por lo que las respuestas atípicas o problemáticas a una situación se creen como un resultado de prejuicios o interpretaciones incorrectas de la situación.

En los niños se ha encontrado que las desviaciones de una respuesta competente son características de problemas como la agresión, depresión e impulsividad. Las transgresiones del proceso de información normativa pueden tener lugar en cualquier etapa en un proceso secuencial y pueden tomar la forma de cualquier distorsión o déficit. Cualquiera de estos dos patrones cognoscitivos pueden llevar a una conducta problemática, pero los particulares de las trasgresiones y los puntos en el procesamiento al cual ocurren están hipotetizadas para distinguir una forma de psicopatología de la otra. Parte de la investigación sobre los factores cognoscitivos en la agresión de la niñez ha sido basada en un modelo de procesamiento de información social descrito por Dodge (1986), mencionando que las respuestas conductuales de los individuos a una situación social surge desde un conjunto de pasos secuenciales de

procesamiento de información que están generalmente fuera de su conciencia excepto en situaciones muy extrañas, nuevas o complejas y son: la codificación de señales sociales en el medio, formación de una representación mental e interpretación de esas señales, investigación de respuestas conductuales posibles, decisión de una respuesta de las generadas y representación de la respuesta seleccionada. Dodge (1986) ha argüido que los prejuicios o déficits en cualquiera de estos pasos puede llevar a respuestas conductuales agresivas y ahora hay evidencia empírica para apoyar esto (Quiggle, Garber y cols., 1992).

En la codificación de señales, Dodge (1986), ha encontrado que los niños agresivos buscan menos señales sociales antes de hacer atribuciones que los niños no agresivos. Es más probable que los niños agresivos se enfoquen en señales agresivas en el medio, que sus compañeros menos agresivos, y ellos tienen más problema en desviar su atención de tales señales agresivas. En el paso del procesamiento de interpretación de la señal, se ha encontrado que los niños agresivos generan respuestas más agresivas y menos asertivas que los niños no agresivos. Estudios de la decisión de respuesta han encontrado que los niños agresivos valoran más las respuestas agresivas y menos las respuestas asertivas que sus compañeros. En el estudio de Perry, Perry y Rasmussen (como se cita en Quiggle et al.,1992) han encontrado que los niños agresivos fueron más confiados en su habilidad para usar respuestas agresivas, y menos confiados en su habilidad para inhibir la agresión, que los niños no agresivos. Los niños agresivos también esperan que la agresión sea más efectiva para obtener recompensas, en disminuir el tratamiento aversivo de otros, y en traer más auto-evaluaciones positivas.

Dodge (1986), encontró que los niños agresivos son deficientes en habilidades requeridas para actuar con respuestas competentes a situaciones negativas; es decir sugiere

una trayectoria de prejuicios cognoscitivos y déficits que pueden influenciar a los niños a comportarse agresivamente, aunque no se sabe si estos prejuicios son la causa o la consecuencia del comportamiento agresivo.

Beck (1967,1976), ha formulado una de las teorías cognoscitivas más estudiadas sobre la depresión. En ella menciona que las estructuras cognoscitivas o esquemas afectan la codificación, almacenamiento y recuperación de la información. El postula que los individuos depresivos tienen esquemas con prejuicios negativos que los llevan a filtrar la información positiva selectivamente y a exagerar la información negativa; haciendo errores cognoscitivos específicos disforia-provocadores que resultan en un panorama negativo de sí mismos, de las circunstancias actuales y del futuro. Beck, menciona que filtrar selectivamente eventos negativos refleja un prejuicio en la codificación de señales. Las visiones negativas de circunstancias actuales reflejan atribuciones prejuiciadas en la etapa de interpretación.

Similarmente, visiones negativas del futuro reflejan expectativas prejuiciadas que pueden influenciar decisiones de respuesta.

Las hipótesis de Quiggle et al., (1992), describen un patrón cognoscitivo depresivo que atiende a señales negativas en el medio, interpretando los eventos negativos como debidos a factores globales y estables ya sea del mundo o de sí mismo, generando medios irrelevantes de resolver problemas, esperando ser inefectivos en cambiar la situación a una más deseable, y finalmente interactuando menos con otros. Los niños depresivos y los agresivos parecen presentar un prejuicio hacia atender a señales negativas en el medio. Los niños

agresivos identifican a otros como la fuente de eventos negativos y los niños depresivos es más probable que identifiquen la fuente de resultados negativos dentro de ellos mismos. Los niños agresivos creen más que las respuestas agresivas pueden alterar situaciones negativas a su favor, mientras los niños depresivos tienden a creer que es probable que ninguna acción tenga mucho efecto. Finalmente, los niños agresivos reportan que es más probable que ellos sean agresivos en respuesta a las situaciones sociales negativas, mientras los niños depresivos reportan una mayor probabilidad de ser pasivos o desapegados.

Un asunto importante es la extensión a la cual los patrones cognoscitivos asociados con cada síndrome son específicos a ese síndrome, y la extensión a la cual son compartidos por ambos. Los factores cognoscitivos no alteran solos el comportamiento. La emoción es también un componente importante de la psicopatología ya sea que la emoción sea vista como una interpretación cognoscitiva de un estado psicológico del individuo o como un sistema separado que influencia la cognición (Quiggle et al., 1992).

Dell 'Ordine (2001) postula que uno de los modelos más eficaces para la inhibición de conductas agresivas es el de equipar a los individuos de conductas positivas y pro sociales funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales. La manera de lograrlo es por medio de una comunicación humana, conciencia de la dignidad de cada individuo siendo la familia el principal agente de cambio social por medio de una participación real de los miembros de la familia en la asignación de roles, distribución de tareas y en los procesos de toma de decisiones familiares. Esto da como resultado una personalidad capaz de ejercer sus derechos en otros ámbitos sociales. Otro medio importante que ayuda a poner en práctica estas habilidades es la educación en el ambiente escolar cuando se da una

autoimplicación como resultado de la interrelación estrecha entre el maestro y los alumnos por la identificación en el proceso formativo.

Podemos concluir que cada etapa de desarrollo es importante por el simple hecho de ser el cimiento de la siguiente. Dentro de cada etapa sería conveniente se diera un crecimiento proporcional en las áreas bio-psico-social para un buen desarrollo.

CAPITULO III

CARACTERISTICAS DE LA ASERTIVIDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Una vez revisadas algunas teorías del desarrollo, describiremos las características de la asertividad considerando que es una habilidad es decir una conducta aprendida y por lo tanto puede ser adquirida a través del desarrollo.

Un adulto es una persona socialmente competente, de funcionamiento independiente, capaz de pensar por sí mismo, de hacer frente a los problemas de la vida y cuidarse de todas las decisiones cotidianas que haya de tomar sin depender de nadie. El decir "socialmente competente" se refiere a que tiene la capacidad de resolver los problemas que le plantean otras personas, incluso sus intentos de convencerlo de que haga cosas que no van en el sentido de su propio y mejor interés; se vale de su juicio independiente para determinar cómo ha de conducirse y qué es lo que está bien o mal en tal o cual situación. En ocasiones éstos corren riesgos y deben hacer frente a sus errores personales cuando intentan modelar su vida como ellos desean. Un adulto socialmente competente y autónomo, raras veces se muestra indiferente con otras personas y usa con mucha frecuencia la palabra no.

Cuando educamos a un niño con el objetivo de lograr que sea una persona socialmente competente, con frecuencia cometemos el error de enseñarle a que sea un niño bueno, dando por sentado que éste se convertirá automáticamente, al madurar, en un adulto socialmente competente, no siendo esto válido.

Con frecuencia los adolescentes tienen que aprender por su cuenta las habilidades que necesitarán para ser eficaces como adultos; se ven en situación desventajosa y no pueden hacerlo.

La conducta interpersonal para un niño es vital, debido a que a través de ella aprende a obtener reforzadores sociales, culturales y económicos; de lo contrario experimentan aislamiento social o rechazo y esto hace que se sientan solos e infelices.

Michelson (1988), menciona que la habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es una consecuencia esencial de su desarrollo; que las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que pueden influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica.

Sumamente importante es la aceptación y afecto expresados por los padres a los hijos para que el niño amado por ellos tenga la capacidad de entender la dignidad y estima de otro niño a partir de su propia experiencia (Dell 'Ordine, 2001).

En la socialización infantil la pertenencia, la aceptación de los compañeros y la popularidad juegan también un papel muy importante. La conducta asertiva da a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas, las cuales los llevan al incremento de estas conductas (Michelson et al., 1988).

ASERTIVIDAD: EQUILIBRIO ENTRE PASIVIDAD Y AGRESIVIDAD

El no ser asertivo está representado por dos extremos de conducta aprendida ya sea reprimiendo nuestros sentimientos y negando su expresión o logrando nuestras metas de una manera agresiva aún a costa de los otros. Algunas veces, una persona puede no ser asertiva en ciertas situaciones hasta que sus sentimientos se acumulan en un punto en donde son liberados explosivamente siendo agresivos. Por lo tanto, la conducta de una persona puede oscilar entre la pasividad y la agresión.

Los niños depresivos y los agresivos, parecen presentar un prejuicio hacia atender a señales negativas en el medio. Mientras los niños agresivos identificaron a otros como la fuente de eventos negativos, los niños depresivos es más probable que identifiquen la fuente de resultados negativos dentro de ellos mismos. Los niños agresivos creen más, que las respuestas agresivas pueden alterar situaciones negativas a su favor, mientras los niños depresivos tienden a creer que es probable que ninguna acción tenga mucho efecto. Finalmente, los niños agresivos reportan que es más probable que ellos sean agresivos en respuesta a las situaciones sociales negativas, mientras que los niños depresivos reportan una mayor probabilidad de ser pasivos o desapegados (Quiggle et al., 1992).

En cuanto a su rendimiento escolar, los niños entre mayor conducta asertiva tengan, mejor competencia social, creatividad y desarrollo cognitivo alcanzan.

El pronóstico a una edad temprana de una conducta anómala, como la agresividad puede prevenir patologías psicológicas en la edad adulta. La agresividad es cuando se provoca daño a una persona u objeto. Esta conducta es intencionada y puede causar un daño físico o psíquico. Los niños la expresan generalmente de manera directa, ya sea como

acto violento físico o verbal; también pueden algunos niños manifestar una agresividad indirecta, es decir el niño no agrede directamente a la persona que es el origen del conflicto sino a sus pertenencias. Otro tipo de agresión es la contenida, en donde el niño gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración. Los niños agresivos viven el rechazo de sus compañeros no pudiendo evitar su conducta, esto complica las relaciones sociales que va estableciendo y como consecuencia dificulta su correcta integración en cualquier ambiente. Un comportamiento excesivamente agresivo podría derivar en fracaso escolar, conducta antisocial en la adolescencia y edad adulta (Marsellach, 1999).

Marsellach (1999) menciona que las teorías sobre el comportamiento agresivo se dividen en activas y reactivas. Las primeras refieren que el origen de la agresión es por impulsos internos. Como defensores de esto se encuentran los Psicoanalíticos y Etológicos. Las reactivas afirman que el origen de la agresión se haya en el medio ambiente que rodea al individuo. Dentro de estas últimas tenemos la teoría del impulso: la agresión se facilita por la frustración; y la teoría del aprendizaje social: las conductas agresivas pueden aprenderse por medio de modelos agresivos. La forma que tiene de reaccionar el niño dependerá de su experiencia previa y a esto se le llama modelamiento; éste le informa al niño los modos de conductas agresivas y también de las consecuencias. Uno de los factores que influyen en la emisión de conducta agresiva es el sociocultural del individuo. Entre los más importantes está la familia con la incongruencia en el comportamiento de los padres, por ejemplo cuando castigan con agresión física al niño por haber manifestado agresión; las relaciones deterioradas entre los padres siendo los modelos de agresión del niño, el tipo de disciplina al que se les someta. En el factor sociocultural influye el tipo de barrio y expresiones que denoten agresividad. También influyen los factores orgánicos como mecanismos cerebrales, mala nutrición y problemas de salud específicos.

Por último, el déficit en habilidades sociales para afrontar situaciones frustrantes para el individuo. Según Bandura (1973), la ausencia de estrategias verbales para afrontar el estrés conduce a la agresión generalmente.

Marsellach (1999), también menciona que es necesario identificar los antecedentes y consecuentes de la conducta agresiva; evaluar si el niño posee las habilidades cognitivas y conductuales para responder a las situaciones conflictivas que puedan presentársele. Por otro lado, hay que saber cómo interpreta el niño un acontecimiento para identificar la intención que el niño le adjudica. El paso a seguir será el aprendizaje alternativo a conductas agresivas y los objetivos serán la eliminación de esta conducta anómala junto con el aprendizaje de la conducta asertiva. Para llevar a cabo esto se puede emplear el método de extinción de la conducta agresiva combinado con el reforzamiento positivo de conductas adaptativas; no hacer caso de la conducta agresiva, siempre y cuando no acarree consecuencias dolorosas para otras personas; costo de respuesta, es decir con la emisión de la conducta agresiva retirar algún reforzador positivo.

PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO

El entrenamiento asertivo abarca todo procedimiento terapéutico tendiente a incrementar la capacidad de la persona para adoptar la conducta asertiva de manera socialmente apropiada; como iniciar, mantener y terminar conversaciones con personas que nosotros elijamos; ser capaces de expresar cómo estamos sintiendo sin incomodarnos, poder dar y recibir cumplidos y evitar que otros tomen ventaja de nosotros.

Salter (1949), menciona que el entrenamiento asertivo (llamándole excitatorio) se tenía que hacer por medio de:

~~El individuo agresivo...~~
~~El individuo agresivo...~~
~~El individuo agresivo...~~
~~El individuo agresivo...~~
~~El individuo agresivo...~~
~~El individuo agresivo...~~

En el año 1990, el individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...

El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...

El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...

El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...
El individuo agresivo...

Estilo pasivo: estas personas permiten que otras las pisoteen emocionalmente, no defienden sus intereses y hacen todo lo que les dicen, sin importar lo que piensen o sientan al respecto. La ventaja de este estilo es que raramente se recibe un rechazo directo por parte de los demás; la desventaja es que los demás se aprovechan de uno y acaba por acumular una pesada carga de resentimiento y de irritación.

Estilo asertivo: esta conducta le permite defender sus propios intereses, expresar sus opiniones libremente y no permite que los demás se aprovechen de la persona; al mismo tiempo es considerada respecto a su forma de pensar y sentir de los demás. La ventaja de ser asertivo es que puede obtenerse lo que se desea sin ocasionar trastornos a los demás. Se puede actuar a favor de los propios intereses sin sentirse culpable o equivocado por ello. Con esto se hace innecesaria la docilidad extrema o la retracción, el ataque verbal o el reproche.

El entrenamiento asertivo toma en cuenta ciertos derechos, ya mencionados anteriormente, que permiten que sea uno respetado o no por las personas con quienes interactuamos. Son una estructura básica para la sana participación de cada individuo en toda relación humana permitiéndonos expresar nuestro yo individual.

Existen varias investigaciones de asertividad y técnicas de entrenamiento asertivo en adultos, pero aún no queda muy claro qué técnica, métodos y procedimientos son los más adecuados para medir la asertividad en niños.

Los entrenamientos asertivos para niños se han enfocado en los métodos para enseñar comportamientos específicos relacionados con la interacción social. Estos métodos

varían en función de las características del niño y se ha aplicado a los niños con diferentes problemas como el aislamiento social, la falta de asertividad y el comportamiento agresivo (Michelson, 1988).

Los modelos que se utilizan actualmente para el entrenamiento asertivo son dos:

- El primer modelo que considera los problemas de no ser asertivo se basa en que los niños no tienen en sus repertorios de respuesta las habilidades requeridas para interactuar bien con los demás y su objetivo es crearlas para superar la conducta social problema.
- El segundo modelo se basa en que los niños poseen las habilidades necesarias pero experimentan un estado o proceso emocional, afectivo o cognitivo opuesto que interfiere en la expresión de sus capacidades, es decir, el niño evita interactuar con los demás por su ansiedad interpersonal; el objetivo es que el niño supere su ansiedad interpersonal.

Michelson y Wood (1981), mencionan que las técnicas de entrenamiento asertivo pueden usarse individualmente o en combinaciones; las técnicas alternativas aumentan el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos del tratamiento .

Smith (1989), menciona el programa STAR (Social Thinking and Reasoning: Pensar y Razonar en Términos Sociales); se enseñaba a los niños de los últimos grados de primaria a ser asertivos entre ellos y con sus maestros. Posteriormente de utilizar un año este entrenamiento, se encontró que los niños se enfermaban menos, que habían mejorado su asistencia escolar, sus calificaciones, que tenían mejor autoestima y mostraban un cambio

positivo en cuanto a actitudes negativas que habrían parecido predecir un futuro abuso de drogas.

Los niños que estuvieron en el primer programa cuando llegaron a la secundaria, demostraron que el entrenamiento los había hecho más resistentes a la presión de sus amigos y compañeros en el sentido de consumir drogas, alcohol o tabaco.

Al programa STAR, se le cambió el nombre a PLUS (Promoting Learning and Understanding of Self: Promoción del aprendizaje y del entendimiento de sí mismo), que se utiliza para los estudiantes de secundaria y ha dado los mismos resultados.

Michelson y cols. (1988), mencionan que las técnicas del entrenamiento asertivo en niños se dividen en individuales o de bloques y son:

- Instrucción
- Imitación
- Refuerzo Positivo
- Instrucciones y Juego de Roles
- Moldeamiento
- Preparación y Práctica
- Resolución de Problemas
- Refuerzo Social

Se ha señalado a la persona asertiva como alguien que tiene un gran auto respeto, alta autoestima, están poco estresadas, con locus de control interno y más orientadas al logro (Flores,1994).

Se puede decir que la asertividad es un área que ha recibido mayor atención por los psicólogos clínicos y ha sido desarrollada dentro de la cultura anglosajona, no así dentro de la cultura mexicana; por lo anterior existe la necesidad de investigación sobre el tema.

El óptimo entrenamiento de las habilidades sociales en el ser humano le da las herramientas necesarias para enfrentar las vicisitudes de la vida, de lo contrario corre el riesgo de presentar conductas anómalas no adecuadas para su óptimo desarrollo e interacción con el mundo.

CAPITULO IV

ESTANDARIZACION

Dado que el tema de la medición y estandarización de instrumentos psicológicos está muy divulgado, en este capítulo sólo mencionaremos lo que apoye a nuestro trabajo. Anteriormente se ha hecho referencia a diferentes autores como Nunnally, Aiken, Brown los cuales se pueden retomar para profundizar en el tema.

En la medición al administrar una prueba, la meta es obtener una estimación tan precisa como sea posible de la ejecución de los sujetos. La estimación precisa en las pruebas psicológicas depende del control de los errores. Esto se logra, haciendo que la situación de prueba sea lo más semejante posible para todos los individuos. El proceso de desarrollo de esos controles se denomina estandarización; la cual implica que a cada sujeto le sean presentados los mismos reactivos o equivalentes y que existan reglas específicas para la administración, ejecución y calificación de la prueba; es decir, teniendo bajo las mismas condiciones a los sujetos nos permitirá generar normas con las que podamos hacer comparaciones entre estos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Todo instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos: confiabilidad y validez.

CONFIABILIDAD

Se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados; es decir, un individuo deberá obtener las mismas calificaciones en cada

aplicación de una prueba. La confiabilidad de un instrumento de medición se determina mediante diversas técnicas, todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad que indican el grado de concordancia que hay entre dos conjuntos de calificaciones; pueden oscilar entre 0 y 1; en donde significa que entre más se acerque el coeficiente a 0 existirá mayor error en la medición (Hernández et al., 1991).

Al calcular la confiabilidad de una prueba o test se contempla el estudio del error de medición y se refiere a las condiciones ajenas que se presentan durante el proceso de medición y que no fueron contempladas cuando se diseñó la prueba o test psicométrico. Existe el error constante el cual altera todas las mediciones por igual, este tiene que ver con la confiabilidad, lo cual no tendrá efecto en la medición debido a que no se verán alteradas las comparaciones de los grupos. También está el error aleatorio que tiene mayor importancia puesto que los puntajes obtenidos se ven afectados por diversas situaciones. Este tipo de error es casi imposible de eliminar (Varela, 1996).

Los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad son:

Medida de estabilidad o confiabilidad por test-retest: el procedimiento a seguir es la aplicación del mismo instrumento de medición dos o más veces a un mismo grupo de personas después de un periodo de tiempo. El instrumento se considera confiable si es altamente positiva la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones. El periodo de tiempo es un factor a considerar.

Método de formas alternativas o paralelas: se administran dos o más versiones equivalentes al instrumento de medición a un mismo grupo de personas dentro de un periodo de tiempo relativamente corto. Las versiones son similares en contenido, instrucciones,

duración y otras más. Existe confiabilidad si la correlación entre los resultados de ambas administraciones es significativamente positiva.

Método de mitades partidas: aquí se requiere sólo una aplicación de la medición. El conjunto total de ítems es dividido en dos mitades y los resultados de ambas son comparados. Si el instrumento es confiable, las puntuaciones de ambas mitades deben estar fuertemente correlacionadas.

VALIDEZ

Se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Existen varios tipos de validez: de contenido, de criterio y de constructo.

Validez de contenido: es el grado en que la medición representa al concepto medido. Un instrumento debe contener representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir (Hernández et al., 1991).

Validez de criterio: para obtenerla se compara la medición de un instrumento con algún criterio externo. Mientras los resultados del instrumento de medición se relacionen más al criterio, la validez de criterio será mayor. Si el criterio se fija en el presente, se habla de validez **concurrente** es decir, los resultados del instrumento se correlacionan con el criterio en el mismo momento o punto del tiempo. Si el criterio se fija en el futuro, se habla de validez **predictiva** es decir, se valida comparando los resultados con las mediciones en un futuro (Hernández et al., 1991).

Validez de constructo: se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos que están siendo medidos. Un constructo es una variable medida que tiene lugar dentro de un esquema teórico. Esta validez incluye tres etapas que son: establecer y especificar la relación teórica entre los conceptos sobre la base del marco teórico, correlacionar ambos conceptos y analizar cuidadosamente la correlación e interpretar la evidencia empírica de acuerdo a qué tanto clarifica esta validez una medición en particular. Existe mayor validez de constructo de una medición cuando sus resultados se correlacionan significativamente con un mayor número de mediciones de variables que teóricamente de acuerdo a estudios antecedentes estás relacionadas (Hernández et al., 1991).

Entre mayor evidencia de validez de contenido, de criterio y de constructo tenga un instrumento de medición se acercará más a representar la variable o variables que pretenda medir. Un instrumento de medición puede ser confiable pero no válido; por ello es requisito que demuestre ser confiable y válido; demostrar que es consistente en los resultados que produce y medir lo que quiere medir.

NORMATIVIDAD

Los resultados de las pruebas por si mismos tienen poco significado. Cuando se compara una calificación individual con los resultados de otras personas de su grupo normativo en la misma prueba obtienen uno mayor. Para lograr una adecuada interpretación es necesario hacer una normalización de las calificaciones. La finalidad de convertir los puntajes a una distribución normal es que se proporciona un significado estadístico preciso, donde el porcentaje de individuos que se encuentra arriba y debajo de cada puntaje se

conoce exactamente cuando se tiene una media y una unidad de medidas conocidas (Varela, 1996).

CAPITULO V

METODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se requieren instrumentos psicométricos para medir asertividad. Hay pocos para adultos y sólo uno para niños por lo que se requiere continuar el proceso psicométrico para lograr una adecuada estandarización de la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood (1981), tomando como base el trabajo previamente realizado por Aguilar (1995).

JUSTIFICACION

La finalidad de este estudio es hacer una recopilación de datos sobre lo más reciente en asertividad en niños y tener una prueba psicométrica que cuente con una adecuada confiabilidad y validez. Las implicaciones futuras serían poder utilizarla para detectar niños no asertivos y diseñar programas de intervención terapéutica.

OBJETIVOS

Realizar las correcciones psicométricas pertinentes a la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood, elaborada por Aguilar (1995), a fin de continuar su proceso de estandarización.

PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Es probable obtener mayor confiabilidad y validez de la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood (1981) estandarizada en México por Aguilar (1995)?

HIPOTESIS

Hi: La versión corregida de la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood tendrá mejor confiabilidad y validez que la elaborada previamente (Aguilar,1995).

Ho: La versión corregida de la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood no tendrá mejor confiabilidad y validez que la elaborada previamente (Aguilar,1995).

VARIABLES

Definición conceptual:

Variable: asertividad es la habilidad para expresar nuestros sentimientos y preferencias cuando las sentimos sin incomodar a los otros. Es la habilidad para ejercer nuestros propios derechos sin violar los de los demás.

Definición operacional:

Variable: asertividad se consideró en base a las respuestas que los participantes dieron a cada uno de los reactivos de la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood revisada por Aguilar (1995).

Población

Niños de primaria, secundaria y preparatoria de escuelas privadas del Distrito Federal, teniendo como rango de edad entre 9 y 17 años del sexo masculino y femenino.

Muestra

Se trabajó en total con 1467 niños entre 9 y 17 años de escuelas privadas. Es una muestra no probabilística de tipo intencional porque los sujetos no se eligieron al azar. Tuvimos acceso a los grupos de cinco escuelas privadas que correspondían a las edades de 9 a 17 años.

DISEÑO DE INVESTIGACION

Es un diseño de investigación ex post facto porque los sujetos utilizados no fueron escogidos al azar; se observan situaciones que ya existen, las variables independientes ya han ocurrido al igual que sus efectos y no pueden ser manipuladas (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Es de campo debido a que se lleva a cabo en el ambiente natural de los sujetos que es en este caso la escuela. Es transversal porque se centra en analizar cuál es el estado de una variable en un momento dado; y prospectivo porque los resultados de esta investigación servirán para sacar las normas de estandarización de la prueba propuesta.

INSTRUMENTO

La Escala de Conducta Asertiva para niños de Michelson y Wood revisada por Aguilar (1995), está formada por 27 reactivos relacionados con conducta asertiva, agrupados en: empatía, dar y recibir cumplidos o quejas, iniciar conversaciones y hacer peticiones. Es una prueba de opción múltiple, en la cual se puede seleccionar una alternativa de cinco, teniendo

cada opción una calificación que va de -2 que es una respuesta muy pasiva, -1 es una respuesta parcialmente pasiva, 0 es asertivo, +1 es respuesta parcialmente agresiva y +2 es más agresiva. Las propiedades psicométricas originales obtenidas por Michelson y Wood (1981), fueron mediante una confiabilidad interna de interjueces, un test-retest y análisis factorial. La manera de calificar es un continuo del 1 al 5, donde el 1 es la respuesta asertiva, 2 es la menos pasiva, 3 es la más pasiva, 4 es la menos agresiva y 5 es la más agresiva. La calificación se obtiene sumando los puntajes de los reactivos. Entre menor sea el puntaje más asertiva es la persona y mientras mayor sea el puntaje más agresiva es.

Con la siguiente tabla se muestra la escala utilizada para calificar los reactivos de la prueba de Asertividad de Michelson y Wood (1981) revisada por Aguilar. A medida que el sujeto obtenga un puntaje más bajo será asertivo y con una conducta más adecuada; a medida que el puntaje se vaya elevando pasará de menos pasivo a más pasivo no siendo adecuadas estas conductas para su propio desempeño.

-- puntaje			
*	*		
Asertivo	Menos pasivo	Más pasivo	Menos agresivo
1	2		

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

PROCEDIMIENTO

Dado que tal como se señaló en el planteamiento del problema, la versión final del cuestionario elaborado por Aguilar (1995), mostró falta de confiabilidad en los reactivos 15 y 19. El procedimiento que se siguió en el presente trabajo fue en primer lugar se revisó nuevamente la traducción hecha al español que hizo Aguilar del instrumento y la redacción de los reactivos. Para lo anterior, tres personas con amplio dominio del idioma inglés revisaron nuevamente la traducción al español de la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood (1981) hecha por Aguilar (1995). Acto seguido tres psicólogos con amplio manejo de la teoría asertiva revisaron y volvieron a redactar los reactivos del instrumento para mejor entendimiento de los niños mexicanos poniendo especial atención en los reactivos 15 y 19 como Aguilar había recomendado. Posteriormente se sometió a 6 jueces psicólogos quienes evaluaron el cuestionario fijándose en vocabulario, puntuación y sintaxis del mismo. Al obtener la nueva versión del CABS se hizo un piloteo con 320 niños para ver la capacidad discriminativa de los reactivos aplicando la prueba t de Student y para obtener la confiabilidad se aplicó el estadístico de Consistencia Interna por Alpha de Cronbach y un análisis factorial. Posteriormente se realizó la aplicación muestral normativa a 1467 niños abarcando primaria, secundaria y preparatoria (de 9 a 17 años). Se tuvo acceso a cinco escuelas privadas en donde nos proporcionaron todos los grupos que necesitábamos según el rango de edad establecido para la muestra. El examinador llegó a las aulas donde se encontraban los alumnos para aplicarles el cuestionario, los repartía junto con las hojas de respuestas; una vez que todos tenían el material se leían en voz alta las instrucciones que estaban escritas en la primera hoja del cuestionario. Se explicaban las dudas cuidando de no sesgar las posibles respuestas y se comenzaba a contestar. No había un tiempo límite para

entregar la prueba sin embargo, se pedía que contestaran lo más rápido posible. Finalmente se les agradecía su participación.

RESULTADOS

Se llevó a cabo un piloteo donde se hizo el análisis de reactivos para obtener valores t significativos; se calculó la media, desviación estándar y coeficiente alfa; en la aplicación muestral se volvió a realizar análisis de reactivos y se identificaron los señalados con mayor frecuencia por las personas. Se obtuvo el coeficiente alfa y de consistencia interna para observar la confiabilidad del cuestionario. Posteriormente de haber hecho los análisis anteriores se procedió a sacar las nuevas normas para la calificación de la Escala de Asertividad para niños de Michelson y Wood. Una vez que se obtuvieron las normas se procedió a calificar los puntajes T de este estudio con el objeto de averiguar en qué rango caían los sujetos evaluados, tener su diagnóstico para así poder comparar los resultados.

La población del **piloteo** fue de 320 sujetos, de los cuales 8 no contestaron completo el cuestionario.

VARIABLES DE TIPO CATEGORICAS

Tabla 1. Distribución de personas de acuerdo a su sexo de la muestra piloto.

Sexo	Frecuencia	Porcentajes
Hombres	143	45.8%
Mujeres	169	54.2%
Total	312	100%

La población muestral fue de 1467 sujetos.

Tabla 2. Distribución de sujetos de acuerdo a su sexo de la muestra normativa.

Sexo	Frecuencia	Porcentajes
Mujeres	769	52.4%
Hombres	698	47.6%
Total	1467	100%

Tabla 3. Distribución de personas de acuerdo a su edad de la muestra piloto.

Edad	Frecuencia	Porcentajes
10	46	14.7%
11	44	14.1%
12	41	13.1%
13	49	15.7%
14	41	13.1%
15	50	16.0%
16	41	13.1%
Total	312	99.8%

Tabla 4. Distribución de personas de acuerdo a su edad de la muestra normativa.

Edad	Frecuencia	Porcentajes
9	37	2.5%
10	164	11.2%
11	157	10.7%
12	203	13.9%
13	243	16.6%
14	291	19.9%
15	202	13.8%
16	155	10.6%
17	12	.8%
Total	1464	100%

Tabla 5. Distribución de personas de acuerdo a su grado escolar de la muestra piloto.

Grado escolar	Frecuencia	Porcentajes
Tercero de primaria	5	1.6%
Cuarto de primaria	28	9%
Quinto de primaria	23	7.4%
Sexto de primaria	43	13.8%
Primero de secundaria	76	24.4%
Segundo de secundaria	40	12.8%
Tercero de secundaria	49	15.7%
Primero de preparatoria	40	12.8%
Segundo de preparatoria	6	1.9%
Tercero de preparatoria	2	.6%
Total	312	100%

Tabla 6. Distribución de la población de escuelas privadas de acuerdo a su grado escolar de la muestra normativa.

Grado escolar	Sujetos	Porcentajes
Cuarto de primaria	148	10.1%
Quinto de primaria	163	11.1%
Sexto de primaria	167	11.4%
Primero de secundaria	248	16.9%
Segundo de secundaria	272	18.5%
Tercero de secundaria	235	16.0%
Primero de preparatoria	218	14.9%
Segundo de preparatoria	16	1.1%
Total	1464	100%

Podemos observar en la tabla 6 que el mayor número de sujetos de nuestra población se encuentra en segundo de secundaria con 272, luego en primero de secundaria con 248, siguiendo tercero de secundaria con 235, primero de preparatoria con 218, sexto de primaria con 167, quinto de primaria con 163, cuarto de primaria con 148 y segundo de preparatoria con 16 sujetos.

El coeficiente alfa de Cronbach es un índice de homogeneidad y se puede interpretar como "la correlación promedio entre una y otra prueba psicológica de la misma longitud, tomadas de un mismo dominio" (Brown, 1980).

El análisis factorial es una técnica estadística para determinar el número mínimo de construcciones (factores) que se necesitan para explicar las intercorrelaciones entre un grupo de variables. Sirve para establecer la validez de construcción" (Brown, 1980).

Tabla 7. Confiabilidad en consistencia interna de la muestra piloto.

Reactivos	Media	Varianza	Correlación corregida	Alfa si el ítem se elimina
R1	67.1859	224.1583	.4039	.7779
R2	66.8397	223.4212	.4139	.7773
R3	66.5256	228.3145	.2709	.7839
R4	67.0032	220.7299	.4196	.7764
R5	66.5577	230.8070	.2183	.7863
R6	67.2308	220.2167	.4408	.7754
R7	66.9583	224.5417	.3688	.7792
R8	66.8462	225.6290	.3280	.7811
R9	67.1923	220.4581	.4546	.7749
R10	66.4712	238.1342	.0501	.7936
R11	66.7917	231.9018	.2026	.7868
R12	66.3045	232.3282	.1660	.7890
R13	66.8429	227.8499	.2531	.7849
R14	66.9936	220.9324	.4105	.7768
R15	67.2115	221.4664	.4426	.7757
R16	67.0064	221.7234	.4053	.7772
R17	66.5513	228.2224	.2658	.7841
R18	66.6603	226.1993	.2840	.7834
R19	66.9744	224.9575	.3415	.7805
R20	66.6763	230.9013	.2148	.7864
R21	66.9776	224.3628	.3431	.7803
R22	6.8942	224.9566	.3383	.7806
R23	66.6891	223.3468	.3465	.7801
R24	67.0000	225.4212	.3389	.7806
R25	67.0224	225.2181	.3514	.7801
R26	66.3429	230.5990	.1936	.7879
R27	66.6667	233.8114	.1061	.7933

Número de casos= 312

Alfa total= .7885

Número de reactivos= 27

En la población de 1467 sujetos 34 no contestaron completo el cuestionario.

Tabla 8. Confiabilidad en consistencia interna de la muestra normativa.

Reactivos	Media	Varianza	Correlación corregida	Alpha si el ítem se elimina
R1	50.3496	160.4803	.2412	.8062
R2	50.0607	156.2358	.3093	.8035
R3	49.3238	152.0780	.3396	.8022
R4	49.6825	151.8188	.3470	.8018
R5	49.1277	157.6087	.2323	.8064
R6	50.3845	160.3765	.2622	.8058
R7	49.5855	156.0152	.2597	.8055
R8	49.8535	158.7774	.2111	.8069
R9	50.2435	156.2668	.3694	.8019
R10	48.2031	157.7304	.1799	.8092
R11	49.3350	152.5609	.3957	.7998
R12	48.6364	147.0961	.3698	.8015
R13	49.8402	154.5701	.2779	.8050
R14	50.3482	159.2997	.2781	.8051
R15	50.3217	159.1779	.3697	.8037
R16	49.7704	147.5778	.4702	.7956
R17	49.1144	145.3919	.4646	.7956
R18	49.0768	147.0975	.4025	.7992
R19	50.1445	154.4086	.3909	.8006
R20	49.2749	157.8168	.2046	.8076
R21	49.9225	156.2908	.2572	.8055
R22	50.1445	153.0008	.4892	.7976
R23	49.7488	149.8754	.4278	.7980
R24	49.9414	157.0915	.3563	.8026
R25	50.0223	155.1126	.3602	.8017
R26	48.4124	146.2732	.3828	.8008
R27	48.7753	143.4690	.4375	.7975

Número de casos = 1433

Alfa total = .8085

Número de reactivos = 27

Los valores en la correlación que se encuentran dentro del rango de .4 a .6 son considerados como normales, indicando una correlación moderada de los reactivos. Los que no se encuentran en este rango indican una correlación anormal; lo que quiere decir que si eliminamos estos reactivos nuestra confiabilidad aumentaría.

Tabla 9. Medidas de Tendencia Central de los reactivos de la muestra piloto.

Media	69.40
Mediana	66
Moda	73
Desviación estándar	15.55
Varianza	242.09

La tabla 9 muestra que los sujetos de este trabajo cayeron dentro del rango más agresivo. Hay una diferencia de 3 unidades entre la media y mediana, con una desviación estándar de 16 unidades.

Tabla 10. Medidas de Tendencia Central de los reactivos de la muestra normativa.

Media	51.52
Mediana	50.00
Moda	51
Desviación estándar	12.83
Varianza	164.68

La tabla 10 muestra que los sujetos de este trabajo cayeron dentro del rango de menos agresivo. Existe una diferencia de 1 unidad entre la media y mediana, con una desviación estándar de 13 unidades.

Tabla 11. Prueba T para determinar la capacidad discriminativa de los reactivos.

Reactivos	t	df	Significancia
R1	10.220	159	.000
R2	10.165	159	.000
R3	6.344	159	.000
R4	10.548	159	.000
R5	5.747	159	.000
R6	10.306	159	.000
R7	8.538	159	.000
R8	6.940	159	.000
R9	10.247	159	.000
R10	1.920	159	.057
R11	4.390	159	.000
R12	4.100	159	.000
R13	6.924	159	.000
R14	9.857	159	.000
R15	11.975	159	.000
R16	10.397	159	.000
R17	6.061	159	.000
R18	6.623	159	.000
R19	8.751	159	.000
R20	5.439	159	.000
R21	7.718	159	.000
R22	7.800	159	.000
R23	8.176	159	.000
R24	8.620	159	.000
R25	8.300	159	.000
R26	4.038	159	.000
R27	3.341	159	.001

El análisis discriminativo se obtuvo a partir de la suma total de todos los reactivos y de ahí seleccionando el 25% de puntajes altos y el 25% de puntajes bajos; y ambos grupos se compararon reactivo por reactivo con una prueba t para muestras independientes. Todos los reactivos fueron significativos con una probabilidad del .05 o menor.

Tabla 12. Validez

Reactivos	Factor 1. Dar y recibir cumplidos y críticas.	Factor 2. Enojo y culpa.
R1	.537	
R2	.548	
R3	.330	
R4	.492	
R5	.281	
R6	.584	
R7	.482	
R8	.420	
R9	.572	
R10		.505
R11		.306
R12		.215
R13	.314	
R14	.563	
R15	.582	
R16	.490	
R17	.304	
R18		.515
R19	.428	
R20		.356
R21	.423	
R22	.446	
R23	.412	
R24	.444	
R25	.461	
R26		.387
R27		.469

En esta tabla podemos observar que existe un factor principal del cual algunos reactivos, como el 10 y el 27 no correlacionan alto y es probable que sean más significativos en el factor 2.

Podemos decir que el factor 1 agrupa los reactivos que exploran el componente de expresar sentimientos positivos y negativos como dar y recibir cumplidos; y hacer y recibir críticas. El factor 2 se refiere a sentimientos de enojo y culpa.

En estos datos se observa que los sujetos tuvieron dificultad para discriminar en el factor 1 entre dar y recibir cumplidos; y hacer y recibir críticas; en el factor 2 no se discriminó entre enojo y culpa por eso se agrupan en uno solo.

Posteriormente a los análisis anteriores se procedió a sacar las nuevas normas mediante el procedimiento de cálculo de cuartiles para la calificación de la Escala de Asertividad para niños de Michelson y Wood.

Tabla 13. Normas para la calificación de la Escala de Asertividad para niños de Michelson y Wood revisada por Lara y Silva.

Estilos de conducta	Puntuaciones naturales
Asertivo	0 – 42
Menos pasivo	43 – 46
Más pasivo	47 – 50
Menos agresivo	51 – 57
Más agresivo	58 – 135

Una vez que se obtuvieron las normas se procedió a calificar los puntajes T de este estudio con el objeto de averiguar en qué rango caían los sujetos evaluados y tener un diagnóstico.

Tabla 14. Porcentajes obtenidos por la población normativa de acuerdo a sus estilos de conducta.

Estilos de conducta	Porcentajes
Asertivo	25%
Menos pasivo	18%
Más pasivo	16%
Menos agresivo	21%
Más agresivo	18%
Faltantes	2%
Total	100%

Con base en los resultados se observa un mayor porcentaje de niños y niñas asertivos con un 25%, después agresivos con un 21% seguidos por pasivos y muy agresivos con 18% respectivamente, y por último los muy pasivos con 16%.

Tabla 15. Porcentajes obtenidos de acuerdo a sus estilos de conducta y al sexo.

Estilos de conducta	Mujeres	Hombres
Asertivo	16%	9%
Menos pasivo	11%	7%
Más pasivo	9%	7%
Menos agresivo	11%	10%
Más agresivo	6%	12%

En la tabla 15 se observa que el porcentaje de las mujeres, en el estilo de conducta asertivo, es mayor que el de los hombres por 7%; la misma relación hay en el estilo pasivo pero la diferencia es de 4%, igual en el muy pasivo donde las mujeres tienen un 2% más, en el estilo agresivo la diferencia es de solo 1% y sólo en el muy agresivo los niños tienen un porcentaje mayor de 6% al de las niñas. Cabe señalar que el 2% de la población no contestó completo el cuestionario, por lo que es imposible dar resultados de ellos.

Tabla 16. Clasificación de estilos y descripción de las conductas

Clasificación de conducta	Descripción
<p>Estilo asertivo</p>	<p>Conducta típica: respeto a los propios derechos y a los de los demás. Ventajas: Los niños entre mayor conducta asertiva tienen, mejor competencia social, creatividad y desarrollo cognitivo alcanzan.</p>
<p>Estilo pasivo</p>	<p>Conducta típica: indefensión, sometimiento y culpa. En general conductas que impiden defender los propios derechos y aceptación de todo lo que se pida. Ventaja: No se recibe un rechazo directo de los demás. Desventaja: Los demás se aprovechan del individuo.</p>
<p>Estilo agresivo</p>	<p>Conducta típica: pelea, acusación y amenaza. En general todas aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin tomarlos en cuenta. Ventaja: La gente agresiva no es víctima de otras personas. Desventaja: La gente lo empieza a aislar.</p>

DISCUSION

Los resultados de este estudio muestran que la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood (1981), presenta una confiabilidad aceptable en la población muestral. Así mismo, se observa una validez de constructo, un alto poder de discriminación de los reactivos entre puntajes altos y bajos debido a que todos fueron significativos con una probabilidad del .05

Por otro lado, el análisis factorial mostró que existen 2 factores delimitados claramente entre ellos. Lo anterior es un indicador de que probablemente la población no pudo diferenciar entre los componentes dar y recibir cumplidos; hacer y recibir críticas; y por el otro factor diferenciar entre enojo y culpa.

Es conveniente mencionar que de acuerdo al sexo las mujeres resultaron ser más asertivas que los hombres, esto se puede deber a que las preguntas de la escala abarcan aspectos de empatía, inicio de conversaciones, pedir algo, dar y recibir elogios; estos aspectos frecuentemente lo hacen las mujeres y les permite tener mejor comunicación con los demás. La diferencia en la expresión de la asertividad entre hombre y mujer se da con peculiar fuerza en la cultura mexicana por razones socio-históricas que han sido analizadas por diferentes autores, entre ellos Flores y Díaz (1984), los cuales mencionan que la educación desde la infancia del varón se centra en el desarrollo de la virilidad, rechazando cualquier rasgo de tipo femenino (como dar elogios, halagar, etc.); sin embargo la educación de la mujer, gira en torno al desarrollo de la feminidad y se le adiestra en actividades características de su rol llevada a un grado de negación de sí misma, tiene que responder a su papel de mujer abnegada, dócil, dulce, honesta, sumisa y virgen. Estos son aspectos fundamentales para las diferencias entre hombres y mujeres en la cultura mexicana.

Se encontró que el número de alumnos puede influir en las respuestas dadas a la escala, porque la atención del profesor hacia los niños puede ser mejor entre menos estudiantes sean. En algunos grupos la relación del porcentaje entre los estilos de conducta asertiva y agresiva se observa inversamente proporcional; es decir a mayor asertividad menor agresividad tal como lo menciona Michelson y cols. (1988), Smith (1989), Marsellach (1999), Dell 'Ordine (2001).

En términos de desarrollo, algunos de los niños(as) de este estudio se encuentran según Piaget, en el periodo de operaciones concretas (de 6 a 12 años) que implica las siguientes ventajas: son niños(as) que ya son capaces de fijarse en varias características del problema e interpretar los cambios y correlación entre éstas, pero aún tienen la limitación de que les es difícil aplicarlo a las situaciones hipotéticas. En esta etapa se presenta la reversibilidad que le da al niño(a) la habilidad para analizar una situación de principio a fin. Aquí es donde se desarrolla el respeto y la voluntad. Otros se encuentran en la etapa de operaciones formales en donde ya pueden resolver problemas razonándolos como hipótesis y proposiciones con la capacidad de analizarlos desde diferentes puntos de vista. Aquí se ejercita la habilidad de reflexión. Como diría Rogers pueden ponerse en los zapatos de los demás.

Otro aspecto importante a analizar son las características que estos niños(as) van presentando como evolución de su egocentrismo. En la etapa de operaciones concretas su egocentrismo ya les permite distinguir entre su pensamiento de algún suceso y el suceso mismo; también les deja darse cuenta de que podrían tener otros pensamientos y que otros también pueden tener puntos de vista diferentes. Este es un factor muy importante debido a que le da una progresiva socialización. Aunque una de sus limitaciones se debe a la

incapacidad de distinguir entre hechos e hipótesis. Este egocentrismo no desaparece totalmente en la edad adulta.

Tomando como referencia la teoría de los estadios del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, se observó que a menor edad de los niños (as) existe un mayor respeto a la figura de autoridad como un concepto aún externo, estando en el estadio convencional. Empero, conforme la edad aumentaba se observaban mayores cuestionamientos a las opciones de respuesta de los reactivos que daba el cuestionario donde se está estableciendo de manera importante las propias normas referente a lo correcto e incorrecto.

Tomando la perspectiva psicoanalítica podríamos decir que los niños(as) de 9 a 11 están en la etapa de latencia que es cuando se encuentran sexualmente calmados; en los años posteriores los impulsos sexuales se renuevan por lo que están más inquietos y cuestionables, como lo demostraron los sujetos que rebasaban esta edad dentro de la muestra.

CONCLUSIONES

La prueba aplicada discrimina adecuadamente los estilos de conducta que pretende medir, de ahí que este instrumento se considere confiable y válido; y por tanto permitió obtener las normas para realizar el diagnóstico de estilo de conducta individual y por grupos.

Con base en los resultados se observa un mayor porcentaje de niños y niñas asertivos, después agresivos seguidos por pasivos y muy agresivos, y por último los muy pasivos. Como ya se mencionó anteriormente esto puede influir de forma decisiva en su posterior adaptación social, emocional y académica.

Las niñas presentan un mayor porcentaje de estilo de conducta asertiva que los niños. Todo lo anterior, puede ser resultado del tipo de educación que se recibe en la familia y en la sociedad desde pequeños.

RECOMENDACIONES

Aunque con este estudio se incrementó el grado de confiabilidad, la escala es susceptible de mejora en el sentido de revisar y/o elaborar reactivos que discriminen de manera más fina entre los factores que componen la habilidad objeto de estudio.

Es deseable extender la investigación a población de escuelas públicas; así se obtendrían resultados que se pudieran generalizar con mayor certeza. Otra sugerencia es que fuera equivalente el número de hombres y mujeres, de edad y número de sujetos en los diferentes grados escolares.

Sería conveniente después de haber aplicado el instrumento, proporcionar entrenamiento en habilidad asertiva a los sujetos no asertivos; una vez concluido el programa de entrenamiento aplicar un retest con el objeto de certificar un aprendizaje de esta habilidad avalado por el instrumento.

Se podrían considerar estos resultados para hacer un estudio longitudinal de los individuos con el objetivo de verificar si su estilo de conducta se mantiene, se modifica y cómo se presentará en su adultez.

Cabe hacer énfasis en que los resultados que se obtuvieron nos sirven para saber el diagnóstico de cada niño, empero, se desconocen las causas de este resultado, por lo que valdría la pena investigar si su estilo de conducta se ha mantenido desde años atrás (como estilo de vida) o ha sido desencadenada por un hecho reciente.

Es importante también señalar, que si el niño recibe entrenamiento asertivo y logra modificar su conducta, ésta debe ser reforzada constantemente por su entorno, específicamente por la familia, debido a que son figuras significativas; esto aunado a la escuela ya que es en ella donde invierte gran parte de su tiempo.

Se recomienda comenzar a utilizar esta escala en niños y realizar otro tipo de validación que complemente la actual para poder extenderla a la población infantil.

REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (1995). **Psychological testing and assessment**. U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Aguilar, N. (1995). Tesis de Licenciatura en Psicología: **Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de niños de 8 a 16 años**.
- Ardouin, J., Bustos, C., Jarpa, M. (1998). La adquisición del lenguaje en los niños. **Apsique**. [En red] Disponible en: www.udec.cl/clbustos/apsique/apre/lenguaje.html
- Brown, F. G. (1980). **Principios de la medición en Psicología y educación**. México. Edit. El Manual Moderno.
- Caballo, V. E. (1995). Una aportación española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. **Revista Mexicana de Psicología**, 12 (2), 121-131.
- Cousinet, R. (1978). **La vida social de los niños**. Buenos Aires. Edit. NOVA.
- Dell 'Ordine, J. (2001). Psicología y educación para la pro socialización. **Monografias.com**. [En red] Disponible en: www.monografias.com/trabajos2/psyed/psyedu.zip.
- Díaz-Guerrero, R. (2001). **Psicología del Mexicano**. México. Edit. Trillas.
- Flores, M., Díaz, L. (1984). Midiendo agresión en la cultura mexicana. **Asociación Mexicana de Psicología Social**, 1.
- Flores, M. (1994). Tesis de Doctorado en Psicología: **Asertividad: Conceptualización, Medición y su relación con otras variables**.
- Gálvez, J. L. (1999). Tesis de Licenciatura en Psicología: **Determinación de los Niveles de Asertividad en Niños con Problemas Conductuales a través del CABS**.
- Guttman, J. (1993). Adolescents from divorced families and their best-friends relationship: A qualitative analysis. **Journal of Divorce and Remarriage**, 20 (3-4), 95-110.
- Producto Light. (2001). Actitudes Inteligencia emocional. **Grupo Editorial Producto**. [En red] Disponible en: www.lightnfoline.wtfe.com
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts. **Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education**. [En red] Disponible en: www.ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digests/ed-cite/ed345854.html

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (1994). **Metodología de la Investigación**. México. Edit. McGRAW-HILL.

Hurlock, E. B. (2000). **Desarrollo del Niño**. México. Edit. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE MÉXICO, S.A. DE C.V.

Jakuboski, P., Lange, S. (1978). **The assertive option your rights and responsibilities**. Research Press Company.

Katz, L., and D. McClellan. (1991). The teacher's role in the social development of young children. **Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education**. [En red] Disponible en: www.ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digests/ed-cite/ed331642.html

Korittko, A. (1991). Family therapy with one-parent families. **Contemporary Family Therapy an International Journal**, 13 (6), 625-640.

Lazarus, A. (1966). Behaviour rehearsal vs. Non-directive therapy vs. Advice in effecting behaviour change. **Behavior Therapy**.

Loseke, D. R. (1991). Reply to Murray A. Straus: Readings on "discipline and deviance". **Social-Problems**, 38 (2), 162-166.

Marsellach, G. (1999). Agresividad infantil. **El Psicólogo en la Red**. [En red] Disponible en: www.ciudadfutura.com.psico/articulos/agresividad.htm

Michelson, L., Sugai, P. D., Wood, P.R., Kazdin, E. A. (1988). **Las Habilidades Sociales en la Infancia; evaluación y tratamiento**. Barcelona. Edit. Martínez Roca.

Michelson, L. Y Wood, R. (1981). Development and psychometric properties of the children's assertive behavior scale. **Journal of Behavioral Assessment**, 4 (1), 3-13.

Papalia D. E. (1990). **Desarrollo Humano**. México. Edit. McGRAW-HILL.

Psicología del desarrollo. (2001). Perspectiva cognitiva. **Psicología del desarrollo** [En red] Disponible en: www.members.tripod.com.mx/lauralis/cognitiva.htm

Rathus, S. (1973). A 30-Item schedule for assessing assertive behavior. **Behavior Therapy**, 4, 398-406.

Rodríguez, A. (1991). **Psicología Social**. México. Edit. Trillas.

Rubin, K. H., Chen, X. & Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. **Merril-Palmer Quarterly**, 39 (4), 518-534.

Schwartz, D. & Dodge, K. A. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. **Child Development**, 64, 1755-1772.

Segal, H. **Introducción a la obra de Melanie Klein**. Edit. Paidós. México, 1992. Pgs.71-84.

Smith, M. J. (1989). **Si, puedo decir no**. México. Edit. Grijalbo.

Strommen, E. A. , Mckinney, J. P. & Fitzgerald, H. E. (1982) . **Psicología del desarrollo: Edad escolar**. México. Edit. Manual Moderno.

Quiggle, N. L., Garber, J., et all. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. **Child Development**, **63**, 1305-1320.

Varela, R. (1996). Tesis de Licenciatura en Psicología: **Estudio de Confiabilidad y Validez del Cornell Index**.

Zuñiga, I. (1996). El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo. **ERIC Digest** [En red] Disponible en: www.ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digests/1996/cotej96s.html#katz

ESTE LIBRO NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

ANEXO

INSTRUMENTO APLICADO POR AGUILAR

INSTRUCCIONES

Vas a responder algunas preguntas sobre lo que tú haces en varias situaciones. No hay respuestas "buenas" o "malas". Sólo debes responder tal como te comportas realmente en la situación que se describe.

Por ejemplo, una pregunta podría ser la siguiente:

"¿Qué harías si alguien no te escucha cuando tú le estas hablando?" Lo que normalmente harías es:

De entre las 5 respuestas que aparecen más abajo tienes que escoger la que se parezca más a lo que tú acostumbras hacer. Después de leer las 5 respuestas posibles elige una y encierra en un círculo la letra (a,b,c,d, ó e) de la respuesta que escogiste.

- a) Pedir que escuche
- b) Seguir hablando
- c) Dejar de hablar y pedir que escuche
- d) Dejar de hablar y seguir tu camino
- e) Hablar en voz más alta

Si no entiendes alguna palabra, pregunta o respuesta, pregunta a quien te dio el cuestionario y te ayudarán.

Por favor responde honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay límite de tiempo, pero debes responder lo más rápido posible.

A continuación da vuelta a esta hoja y comienza a contestar las preguntas. Después que marques tu respuesta pasa a la siguiente pregunta.

1. Alguien te dice. "Pienso que eres una persona muy agradable". Lo que normalmente harías es:
 - a) Decir " No, no soy tan agradable "
 - b) Decir " ¡Si, creo que soy el mejor! "
 - c) Decir " Gracias "
 - d) No dices nada, pero te da pena.
 - e) Decir " Gracias, realmente soy fabuloso "

2. Alguien hace algo que tu piensas que es realmente fabuloso. Lo que normalmente le harías es:
 - a) Actuar como si realmente no fuera la gran cosa y dices "Estuvo bien".
 - b) Decir " Está bien, pero he visto cosas mejores "
 - c) No dices nada
 - d) Decir " ¡Yo puedo hacerlo mejor! "
 - e) Decir " ¡Eso realmente es fantástico! "

3. Estas trabajando en algo que te gusta y tu piensas que realmente está bien. Alguien dice, " ¡No me gusta lo que haces! ". Lo que normalmente harías es:
 - a) Decir " ¡Eres un tonto! "
 - b) Decir " Yo pienso que está bien "
 - c) Decir " Tienes razón ", aunque realmente no estás de acuerdo.
 - d) Decir " Yo pienso que es fantástico, además ¡tu que sabes! "
 - e) Te sientes lastimado y no dices nada.

4. Se te olvida algo que se supone tu ibas traer y alguien dice: " ¡hay que tonto! Se te olvidaría tu cabeza si no estuviera fija a tu cuerpo". Lo que normalmente harías es:
 - a) Decir " Yo soy más inteligente que tu; además ¡tu qué sabes "
 - b) Decir " Si, tienes razón, a veces parezco tonto "
 - c) Decir " Si alguien es tonto, ese eres tu "
 - d) Decir " Nadie es perfecto, ¡Yo no soy tonto sólo porque olvidé algo! "
 - e) No dices nada o lo ignoras

5. Alguien con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, lo cual te molesta. La persona no dice porque llegó tarde. Lo que normalmente harías es:
 - a) Decir " Me molesta que me dejes esperando así "
 - b) Decir " Me estaba preguntando cuando llegarías "
 - c) Decir " ¡Esta es la última vez que te espero! "
 - d) No dirías nada a la persona
 - e) Decir " ¡Que idiota!, ¡Llegas tarde! "

6. Necesitas que alguien haga algo por ti. Lo que normalmente harías es:
- a) No pedirías ayuda.
 - b) Decir " ¡Tienes que hacer esto por mi! "
 - c) Decir " ¿Por favor harías algo por mi? " y explicar que es lo que necesitas.
 - d) Das entender que necesitas algo.
 - e) Decir " Quiero que hagas esto por mi "
7. Alguien te pide que hagas algo, que no te deja hacer lo que realmente te gusta. Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " Tenía otra cosa que hacer; pero haré lo que quieras "
 - b) Decir " ¡De ninguna manera!, búscate a otra persona "
 - c) Decir " Esta bien, haré lo que quieras "
 - d) Decir " ¡Olvidalo y lárgate! "
 - e) Decir " Ya tengo otra cosa que hacer, posiblemente la próxima vez "
8. Ves a alguien que te gustaría conocer. Lo que normalmente harías es:
- a) Le gritas a esa persona y le dices que se acerque.
 - b) Te acercas a esa persona, te presentas y comienzas a conversar.
 - c) Caminas cerca de esa persona y esperas a que hable contigo.
 - d) Te acercas a esa persona y comienzas a hablar de las grandes cosas que has hecho.
 - e) No dirías nada a esa persona.
9. Alguien que no te han presentado te para y te dice "Hola". Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " ¿Qué deseas? "
 - b) No dirías nada.
 - c) Decir " No me molestes, ¡lárgate! "
 - d) Decir "Hola" te presentarías y le preguntarías ¿quién eres?
 - e) Agacharías la cabeza dirías "Hola" y sigues tu camino
10. Tu sabes que alguien está enojado. Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " Te ves enojado, ¿Te puedo ayudar? "
 - b) Estás con la persona, pero no hablas de su enojo.
 - c) Decir "¿Qué te pasa? "
 - d) No dirías nada y lo dejas en paz
 - e) Te ríes y dirías " ¡Eres todavía un bebé!"

11. Estás enojado y alguien dice, " Te ves enojado " . Lo que normalmente harías es:
- a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada.
 - b) Decir " ¡No es asunto tuyo! "
 - c) Decir " Si, estoy enojado, gracias por preguntar "
 - d) Decir " No es nada "
 - e) Decir " Estoy enojado, déjame en paz "
12. Otra persona comete un error y te echan a ti la culpa. Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " ¡Estás loco! "
 - b) Decir "No fue mi error, otra persona lo hizo "
 - c) Decir " No pienso que fuera mi error "
 - d) Decir " No fui yo, ¡No sabes de que hablas! "
 - e) Te quedarías con la culpa y no dirías nada.
13. Alguien te pide que hagas algo; pero no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " Esto no tiene ningún sentido. No quiero hacerlo "
 - b) Haces lo que te pide y no dices nada
 - c) Decir " Esto es tonto, ¡No lo voy hacer! "
 - d) Antes de hacerlo dirías "No entiendo porque quieres que se haga esto "
 - e) Decir " Si eso es lo que quieres " y luego lo haces
14. Alguien te dice que piensa que tú hiciste algo que es magnifico. Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " Si Por lo general lo hago mejor que los demás "
 - b) Decir " No, no fue tan bueno "
 - c) Decir " Si así es, porque soy el mejor "
 - d) Decir " Gracias "
 - e) Lo ignoras y no dices nada.
15. Alguien ha sido muy amable contigo. Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " Ha sido muy amable conmigo, gracias "
 - b) Actuarías como si no fue amable contigo y dirías " Bueno, gracias "
 - c) Decir " Te has portado bien, pero merezco ser tratado mejor "
 - d) Lo ignoras y no dices nada.
 - e) Decir " ¡No te has portado lo suficientemente bien "

16. Estás hablando en voz muy alta con un amigo. Alguien te dice " Perdona, pero estás haciendo demasiado ruido ". Lo que normalmente harías es:
- Dejas de hablar inmediatamente.
 - Decir "Si no te gusta pues, ¡Vete! " y sigues hablando en voz alta
 - Decir "Disculpa, hablaré más quedito " y entonces hablas en voz más baja
 - Decir "Disculpa " y dejas de hablar
 - Decir " Está bien " y sigues hablando en voz alta
17. Estás formado en una fila y alguien se mete adelante de ti. Lo que normalmente harías es:
- Haces comentarios en silencio tales como " Alguna gente es muy atrevida ", sin que directamente digas algo a la persona
 - Decir " ¡Vete al final de la fila! "
 - No dirías nada a la persona
 - Decir en voz alta: " ¡Salte de la fila, idiota! "
 - Decir " Yo llegué primero, por favor fórmese al final de la fila "
18. Alguien te hace algo que no te gusta y esto te hace enojar mucho. Lo que normalmente harías es:
- Le gritas: " ¡Eres despreciable, te odio! "
 - Decir: " Estoy enojado contigo no lo vuelvas a hacer "
 - Actúas dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona.
 - Decir " Estoy enojado. ¡No me caes bien! "
 - Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona.
19. Alguien tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente harías es:
- Se lo pides
 - No lo pides
 - Lo tomas
 - Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides.
 - Haces el comentario de que te gustaría usarlo, pero no se lo pides
20. Alguien te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente harías es:
- Decir " Lo acabo de conseguir y no lo quiero prestar, a la mejor en otra ocasión "
 - Decir " No, pero lo puedes usar "
 - Decir " ¡No, ve a conseguirte el tuyo! "
 - Se lo das aunque realmente no quieres.
 - Decir " ¡Estás loco! "

21. Algunas personas están hablando de un pasatiempo que a ti te interesa, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente harías es:
- a) No dirías nada.
 - b) Interrumpes a las personas e inmediatamente comienzas a decirles que tan bueno eres en ese pasatiempo.
 - c) Te acercas a las personas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad.
 - d) Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean.
 - e) Interrumpes a las personas y comienzas hablar de lo mucho que te gusta el pasatiempo
22. Estas realizando tu pasatiempo y alguien te pregunta: "¿Qué estás haciendo? ". Lo que normalmente harías es:
- a) Decir " Este..., algo " o " Este..., nada "
 - b) Decir " No me molestes. No ves que estoy trabajando "
 - c) Sigues trabajando y no dices nada
 - d) Decir " ¡No es asunto tuyo! "
 - e) Dejas de trabajar y explicas lo que estabas haciendo
23. Ves a alguien tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:
- a) Te ríes y dirías " ¿Por qué no ves por dónde vas ? "
 - b) Decir " Estás bien, ¿Te puedo ayudar? "
 - c) Preguntarías "¿Qué pasó? "
 - d) Decir "¡Eso suele suceder! "
 - e) No haces nada y lo ignoras
24. Golpeas tu cabeza contra una repisa. Alguien dice " ¿Estás bien? ". Lo que normalmente Harías es:
- a) Decir" ¡Estoy bien, déjame en paz! "
 - b) No dices nada y lo ignoras.
 - c) Decir " ¡A ti que te importa! "
 - d) Decir " Me pegué en la cabeza, gracias por preguntar "
 - e) Decir " No pasó nada, estoy bien "
25. Cometes un error y otra persona es culpada por tu error. Lo que normalmente harías es:
- a) No dices nada.
 - b) Decir " ¡Es su error! "
 - c) Decir " Fue mi error "
 - d) Decir "No creo que esa persona lo cometiera"
 - e) Decir " ¡Eso es mala suerte! "

26. Te sientes insultado por algo que dijo alguien sobre ti. Lo que normalmente harías es:

- a) Te alejas de esa persona, pero no le dices que te sientes molesto**
- b) Le pedirías que no lo vuelva a hacer otra vez**
- c) No le dices nada aunque te sientes insultado**
- d) Te defiendes y lo insultas**
- e) Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer**

27. Alguien interrumpe frecuentemente cuando estas hablando. Lo que normalmente harías es:

- a) Decir " Disculpa, me gustaría terminar de decir lo que estaba diciendo "**
- b) Decir " Esto no es justo; ¿No me dejan hablar? "**
- c) Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona.**
- d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando.**
- e) Decir " ¡Cállate, estoy hablando! "**

POR FAVOR REvisa QUE NO SE QUEDEN PREGUNTAS SIN CONTESTAR

GRACIAS POR TU COLABORACION

INTRUMENTO APLICADO POR LARA Y SILVA

INSTRUCCIONES

A continuación te presentamos algunos enunciados relacionados con lo que haces en ciertas situaciones. Vas a contestar de acuerdo a lo que tu haces o harías en una situación como la que se plantea; no hay respuestas "buenas" o "malas", solamente responde lo que verdaderamente harías en la situación que se describe. Por ejemplo:

Estas hablando con otro niño (a) y no te hace caso. Lo que normalmente harías es:

- a) Le pides que escuche
- b) Sigues hablando
- c) Dejas de hablar y pides que escuche
- d) Dejas de hablar y te vas
- e) Hablas más fuerte

De entre las cinco alternativas que aparecen abajo del enunciado, tienes que elegir una y marcar en la hoja de respuestas la letra a, b, c, d, o e de la respuesta que se parezca más a lo que tu acostumbras hacer. Después que marques tu respuesta pasa al siguiente enunciado.

Si no entiendes alguna palabra del enunciado o respuesta, pídele a quien te dio el cuestionario que te explique.

Recuerda que debes responder honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay límite de tiempo, pero deberás terminar lo más rápido posible.

Por favor no hagas marcas en el cuadernillo, solo en la hoja de respuestas.

No des vuelta a la hoja hasta que se te indique.

1. Un niño (a) o un adulto te dice: " creo que eres una persona agradable (buena onda) ". Lo que normalmente dirías es:
 - a) " No, no soy tan agradable "
 - b) " ¡Si, creo que soy el mejor! "
 - c) " Gracias "
 - d) No le dices nada pero te da pena.
 - e) " Gracias, realmente soy fabuloso "

2. Un niño (a) o un adulto hace algo que crees es realmente fabuloso. Lo que normalmente le dirías es:
 - a) " Está bien ", y actúas como si no fuera tan fabuloso.
 - b) " Está bien, pero he visto cosas mejores "
 - c) No dices nada
 - d) " ¡Yo puedo hacerlo mejor! "
 - e) " ¡Eso realmente es fantástico! "

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Un niño (a) o un adulto te dice: " ¡no me gusta lo que estás haciendo! ". Lo que normalmente dirías es:
 - a) " ¡Eres un tonto! "
 - b) " Yo creo que si está bien "
 - c) " Tienes razón ", pero en verdad no estás de acuerdo.
 - d) " Para mí es fantástico, además ¡qué te importa! "
 - e) Te sientes lastimado y no dices nada.

4. Se te olvidó algo que debiste traer y un niño (a) o un adulto dice: " ¡hay eres tan tonto que no se te olvida la cabeza porque la traes pegada! ". Lo que normalmente dirías es:
 - a) " Yo soy más listo que tu, además ¡tu qué sabes! "
 - b) " Si, tienes razón, a veces parezco tonto "
 - c) " El tonto lo serás tu "
 - d) " Nadie es perfecto, ¡no soy tonto sólo porque se me olvidó algo! "
 - e) No dices nada o lo ignoras

5. Un amigo (a) con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, y eso te molesta. Tu amigo (a) no te dice por qué llegó tarde. Lo que normalmente dirías es:
 - a) " Me molesta que me dejes esperando así "
 - b) " Me estaba preguntando a qué hora llegarías "
 - c) " ¡Es la última vez que te espero! "
 - d) No le dirías nada
 - e) " ¡Eres un tonto, llegas tarde! "

6. Necesitas que un niño (a) o un adulto te haga un favor. Lo que normalmente dirías es:
- a) No pedirías ayuda.
 - b) " ¡Tienes que hacer esto por mí! "
 - c) " ¿Me harías un favor? " y explicas qué es lo que necesitas.
 - d) Das a entender que necesitas algo.
 - e) " Quiero que hagas esto por mí "
7. Un niño (a) te pide que hagas algo, que te obliga a dejar de hacer lo que te gusta mucho. Lo que normalmente dirías es:
- a) " Tengo otra cosa que hacer, pero haré lo que quieres "
 - b) " ¡De ninguna manera!, búscate a otro "
 - c) " Está bien, haré lo que quieres "
 - d) " ¡Olvidalo y lárgate! "
 - e) " Ya tengo otra cosa que hacer, a lo mejor la próxima vez "
8. Ves a un niño (a) que te gustaría conocer. Lo que normalmente harías es:
- a) Le gritas y le dices que se te acerque.
 - b) Te acercas, te presentas y comienzas a conversar.
 - c) Caminas hacia ese niño (a) y esperas a que te dirija la palabra.
 - d) Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado.
 - e) No le dices nada.
9. Un niño (a) que no conoces se te acerca y te dice: "hola". Lo que normalmente dirías es:
- a) " ¿Qué quieres? "
 - b) No dices nada.
 - c) " No me molestes, ¡quírate! "
 - d) Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas: " ¿cómo te llamas? "
 - e) Agacharías la cabeza, le contestas el saludo y te alejas.
10. Sabes que tu amigo (a) está enojado (a). Lo que normalmente dirías es:
- a) " Te ves enojado (a), ¿te puedo ayudar? "
 - b) Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo.
 - c) Preguntas: " ¿qué te pasa? "
 - d) No le dirías nada y lo dejas en paz.
 - e) Te ríes y le dices: " ¡eres un bebé berrinchudo! "

11. Estás enojado y un niño (a) o un adulto dice: " te ves enojado " . Lo que normalmente dirías es:
- a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada.
 - b) " ¡Qué te importa, no es asunto tuyo! "
 - c) " Si, estoy enojado, gracias por preguntarme "
 - d) " No es nada "
 - e) " Si, estoy enojado, déjame en paz "
12. Un niño (a) o un adulto comete un error y te echa a ti la culpa. Lo que normalmente dirías es:
- a) " ¡Estás loco! "
 - b) " Yo no fui, fue otra persona "
 - c) " No creo que sea mi error "
 - d) " Yo no fui, ¿no sabes lo que dices! "
 - e) Dejas que te echen la culpa y no dices nada.
13. Un niño (a) o un adulto te pide que hagas algo, y tu no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente dirías es:
- a) " Esto no tiene ningún sentido, no quiero hacerlo "
 - b) Haces lo que te pide y te quedas callado.
 - c) " Esto es tonto, ¡no lo voy hacer! "
 - d) Antes de hacerlo dices: " no entiendo por qué quieres que haga esto "
 - e) " Si eso es lo que quieres " y luego lo haces.
14. Un niño (a) o un adulto te dice que hiciste algo magnífico. Lo que normalmente dirías es:
- a) " Si generalmente soy mejor que los demás "
 - b) " No, no es muy bueno "
 - c) " Si así es, porque soy el mejor "
 - d) " Gracias "
 - e) Lo ignoras y no dices nada.
15. Un niño (a) o un adulto ha sido muy bueno y amable contigo. Lo que normalmente dirías es:
- a) " Has sido muy amable conmigo, gracias "
 - b) Actúas como si no hubiera sido amable contigo y dices: " bueno, gracias "
 - c) " Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor "
 - d) Lo ignoras y no dices nada.
 - e) " No me has tratado suficientemente bien "

16. Estás platicando en voz muy alta con un amigo. Un niño (a) o un adulto te dice: " perdona, pero estás haciendo demasiado ruido ". Lo que normalmente dirías es:
- a) Dejas de hablar inmediatamente.
 - b) " Pues si no te gusta, ¡vete! " y sigues hablando en voz alta.
 - c) " Perdón, hablaré más quedito " y entonces hablas en voz baja.
 - d) " Perdón " y dejas de hablar.
 - e) " Está bien " y sigues hablando en voz alta.
17. Estás formado en una fila y un niño (a) se mete adelante de ti. Lo que normalmente harías es:
- a) En silencio piensas cosas tales como " que gente tan mal educada ", sin decirle nada.
 - b) Decir: " ¡oye, vete al final de la fila! "
 - c) No le dices nada pero te hace sentir enojado.
 - d) Decir en voz alta: " ¡salte de la fila! "
 - e) Decir: " yo llegué primero, por favor fórmate al final de la fila "
18. Un niño (a) o un adulto te hace algo que no te gusta y esto te hace enojar mucho. Lo que normalmente harías es:
- a) Le gritas: " ¡eres odioso! "
 - b) Decir: " estoy enojado contigo, no lo vuelvas a hacer "
 - c) Te sientes dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona.
 - d) Decir: " estoy enojado, ¡no me caes bien! "
 - e) Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona.
19. Un niño (a) o un adulto tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente harías es:
- a) Le dices: " ¡dámelo! "
 - b) No lo pides.
 - c) Lo tomas.
 - d) Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides.
 - e) Haces el comentario de que te gustaría usarlo, pero no se lo pides.
20. Un niño (a) o un adulto te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente dirías es:
- a) " Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día "
 - b) " No quisiera, pero lo puedes usar "
 - c) " ¡No, ve a conseguirte el tuyo! "
 - d) Se lo das aunque realmente no quieres.
 - e) " ¡Estás loco! "

21. Unos niños (as) están hablando de algo que les gusta mucho hacer y que a ti te interesa, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente harías es:
- a) No dices nada.
 - b) Interrumpes y comienzas a decirles lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer.
 - c) Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad.
 - d) Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean.
 - e) Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también.
22. Estás realizando algo que te gusta mucho hacer y un niño (a) o un adulto te pregunta: " ¿qué estás haciendo? ". Lo que normalmente harías es:
- a) " Este..., algo " o " este..., nada "
 - b) " No me molestes, ¿no ves que estoy ocupado? "
 - c) Sigues en lo que estás haciendo y no dices nada.
 - d) " ¡No es asunto tuyo! "
 - e) Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo.
23. Ves a un niño (a) o un adulto tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:
- a) Te ríes y dices: " ¿por qué no ves por dónde vas ? "
 - b) Preguntas: " estás bien, ¿te puedo ayudar? "
 - c) Preguntas: " ¿qué te pasó? "
 - d) Dirías: " ni modo fue un accidente "
 - e) No haces nada y lo ignoras.
24. Accidentalmente te das un golpe en la cabeza. Un niño (a) o un adulto te dice: " ¿estás bien? ". Lo que normalmente dirías es:
- a) " ¡Estoy bien, déjame en paz! "
 - b) No le dices nada y lo ignoras.
 - c) " ¡A ti qué te importa! "
 - d) " Me pegué, me dolió pero estoy bien, gracias "
 - e) " No me pasó nada, estoy bien "
25. Cometes un error y otro niño (a) es culpado (a) por tu error. Lo que normalmente harías es:
- a) No dices nada.
 - b) Le echarías la culpa " ¡es su error! "
 - c) Te culparías " fue mi error "
 - d) Dirías que tal vez ese niño (a) no fue, pero no le dices quien lo hizo.
 - e) Dirías: " ¡eso es mala suerte! "

26. Te sientes insultado por algo que dijo un niño (a) o un adulto sobre ti. Lo que normalmente harías es:
- a) Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto pero no le dices.
 - b) Le pides que no lo vuelva a hacer.
 - c) No le dices nada aunque te sientes insultado.
 - d) Te defiendes y lo insultas.
 - e) Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer.
27. Un niño (a) o un adulto interrumpe a cada rato cuando estás hablando. Lo que normalmente dirías es:
- a) " Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo "
 - b) " Esto no es justo, ¿no me dejas hablar? "
 - c) Empezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona.
 - d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando.
 - e) " ¡Cállate, estoy hablando! "

POR FAVOR REvisa QUE TODOS LOS ENUNCIADOS ESTEN CONTESTADOS

GRACIAS POR TU COLABORACION

HOJA DE RESPUESTAS

Registro: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Grado escolar: _____

Sexo: hombre mujer

Colegio: _____

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

* Como se puede observar, se contesta de manera horizontal. Los números que se encuentran en la parte superior en negritas indica el número del reactivo y las letras son las opciones que tiene la persona para contestar. Sólo se podrá contestar una opción por reactivo y es importante que se contesten todos los reactivos, de lo contrario se invalidará el cuestionario.

HOJA DE RESPUESTAS

Registro: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Grado escolar: _____

Sexo: hombre mujer

Colegio: _____

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

- En esta hoja se cambiaron las letras de la hoja de respuesta por los valores que le corresponde a cada reactivo;

recordando que:

1= asertivo

2= menos pasivo

3= más pasivo

4= menos agresivo

5= más agresivo

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**