



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA

LA ASERTIVIDAD Y MOTIVACIÓN AL LOGRO COMO
HABILIDADES PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
GARCIA VILLEGAS ORLANDO
JUAREZ PUENTES ANA LUISA.

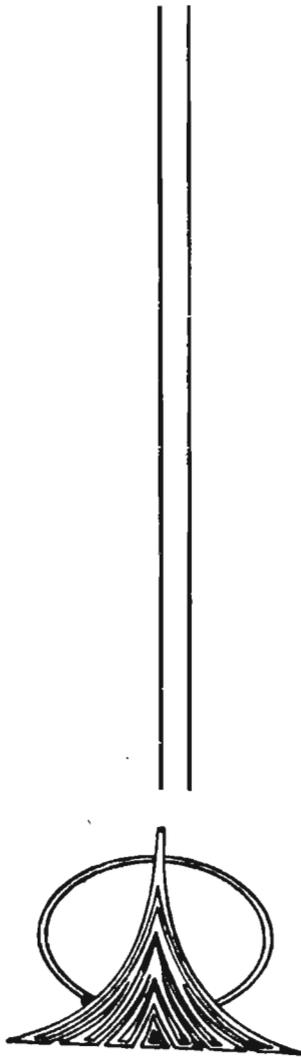
ASESOR: MTRA. LAURA ALVAREZ SANCHEZ



MÉXICO, D. F.

NOVIEMBRE 2005.

0349768





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.

Dedicatorias.

A la Mtra: Laura Álvarez.

Ni las mejores palabras, alcanzan a expresar con exactitud todo el agradecimiento, respeto, admiración y cariño que sentimos por usted. Gracias por comprender nuestras ideas y aceptar asesorar este trabajo. Por ser quien disipo nuestra dudas, por su disposición y ayuda.

A los Sinodales:

Rodolfo Corona, Sergio Ochoa, Jesús Silva y Leonel Romero. Quienes se dieron a la tarea no solo de revisar este trabajo sino de enriquecerlo con sus valiosas aportaciones.

Orlando y Ana.

Dedicatorias

A mis padres:

Por haberme dado la vida y la oportunidad de descubrir lo maravillosa que es, dándome impulso para luchar por lo que creo y quiero en la vida.

A mi Mamá: por ser la fuente de mis metas y logros alcanzados.

A mi Papá: por el trabajo, apoyo y esfuerzo que has dado por mí.

A mis hermanos:

Omar y Rodolfo.

Porque las vivencias más hermosas de mi vida han sido junto a ustedes pues, aunque hemos pasado momentos difíciles, también hemos disfrutado días llenos de alegría, que me han hecho mejor persona e inmensamente feliz.

A Sol:

Porque a través del tiempo que llevamos juntos me ofreciste amor, respeto, apoyo y comprensión sin esperar nada a cambio. Por el ideal que juntos compartimos y por lo maravilloso que fue disfrutarlo a tu lado. Por el gusto de saber que existes y poder compartir esto contigo. Te amo.

A mis abuelos, tíos, primos y amigos.

Por formar parte de mi vida. Por todos los momentos vividos y compartidos.

A Ana Luisa:

Por tu comprensión, tolerancia y persistencia que nos ayudaron a la realización de esta meta que teníamos en común. Gracias por ser mi compañera y sobre todo mi amiga.

Orlando.

Dedicatorias.

A Dios.

Quien me ha acompañado en todo momento, quien me ha dado la capacidad de creer y saber que este aspecto me ha mantenido frente a las adversidades que se me han presentado en el transcurso de mi vida.

A mis padres:

Sabiendo que jamás existirá una forma de agradecerles su incansable esfuerzo, apoyo y amor que me han brindado para la culminación de esta meta. Gracias por haberme iniciado y encaminado en este trayecto de mi vida, por haber sembrado en mí valores, empeño y dedicación.

A Alan:

Eres el regalo más hermoso que Dios me otorgo, la razón y el orgullo más grande que hay en mi vida. Gracias hijo por tu espera, sacrificio, apoyo y amor, ya que sin ello no hubiese podido alcanzar esta meta. Este triunfo te pertenece. Te amo mi bebe.

A mis hermanos:

Por el apoyo, paciencia y confianza que depositaron en mí para concluir con esta meta. Por que en cada uno de ustedes encuentro un valor humano que forma parte de mi vida.

A mis abuelos y tíos:

Por el apoyo que me brindaron, por sus palabras de aliento, a mis seres queridos que han partido, pero en especial a mi abuelita Luisa que sé que desde allá comparte conmigo este triunfo.

A Pepe:

Sabes lo importante que este logro es para mí, te agradezco tu apoyo, cariño y paciencia. Por darme fuerza para continuar en los momentos que desistía, por estar a mi lado y respetar mis decisiones e ideales. Te quiero mucho.

A mis amigas:

Karla, Erika, Liz. Lili y Lety.

Por su amistad incondicional y por ser mi apoyo en los momentos más difíciles, por los maravillosos momentos que hemos pasado. Las quiero mucho.

A Orlando:

Gracias por compartir conmigo este trabajo, porque solo nosotros sabemos lo que vivimos, aprendimos y padecemos para llegar al final. Por tu constancia, perseverancia y tú amistad.

Ana Luisa.

INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Objetivo general.....	4

Capítulo 1.

Motivación.

1.1 Antecedentes de la motivación.....	5
1.2. Definición de motivación.....	11

Capítulo 2.

Motivación al logro

2.1 Antecedentes.....	17
2.2 Definición.....	30
2.3 Motivos relacionados con el logro.....	36
2.4 Características de una persona motivada al logro.....	38

Capítulo 3.

Asertividad

3.1 Antecedentes.....	45
3.2 Definición.....	51
3.3 La conducta no asertiva y la agresividad.....	55
3.4 Componentes de la asertividad, agresividad y la conducta no asertiva.....	61

Capítulo 4.

Taller vivencial.

4.1 Antecedentes.....	66
4.2 Definición.....	73
4.3 Técnicas del taller vivencial.....	87

Capítulo 5.

Búsqueda de empleo

5.1 Situación actual en México.....	93
5.2 El mercado laboral y el perfil de los profesionistas.....	101

Metodología.....	104
-------------------------	------------

Análisis de resultados.....	110
------------------------------------	------------

Análisis estadístico.....	117
----------------------------------	------------

Conclusiones.....	124
--------------------------	------------

Bibliografía

Anexos

Resumen.

El propósito de la presente investigación fue conocer si el taller vivencial de estrategias personales para la búsqueda de empleo incrementará la asertividad y motivación al logro de los sujetos asistentes para que adquieran las habilidades necesarias y desarrollarlas en el proceso de la búsqueda de empleo. La investigación fue un experimento de campo con un nivel descriptivo, el diseño es de tipo experimental con pre-test y pos-test con grupo control y experimental, se utilizó la escala de asertividad de Rathus (1973) y de orientación al logro de Díaz y Andrade (1989). La muestra estuvo constituida por 40 personas de ambos sexos en un rango de edad de 18 a 54 años con escolaridad mínima de Licenciatura inconclusa, el muestreo es bajo los criterios del procedimiento no probabilístico intencionado. Se aplicó un pre-test y un pos-test de las dos escalas a los dos grupos. En el análisis de resultados se encontró que en las variables sociodemográficas de los dos grupos el sexo con mayor frecuencia fue el femenino, (grupo control 60% y grupo experimental 80%), en la variable de edad la mayor concentración se ubicó en el rango de 20 a 35 años en ambos grupos con 95% cada grupo. Asimismo en la variable de carrera en el grupo experimental el 90% fue de la carrera de Psicología, mientras que para el grupo control fue Contaduría y Administración con 45%. En el grupo experimental si existieron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad y de motivación al logro en los participantes del taller; el grupo control no tuvo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad, mientras que en el nivel de motivación al logro si hubo diferencias, aunque establecidas con rangos negativos.

Introducción.

Actualmente gran parte de los recién egresados que inician el proceso de búsqueda de empleo adoptan aptitudes que no son del todo adecuadas. Como primera medida al realizar el proceso de búsqueda de empleo se requiere tener un proyecto en el cual se incluyen objetivos personales, evaluación de la formación, la experiencia e identificar las cualidades y capacidades, así como las principales carencias. Esto permitirá elaborar una candidatura que refleja de manera óptima la personalidad y perfil laboral, de la misma forma orientará eficazmente el proceso de búsqueda de empleo.

La presente investigación tiene como objetivo conocer si los asistentes al taller vivencial de estrategias personales para la búsqueda de empleo, mejorarán su asertividad y su motivación al logro al adquirir las habilidades necesarias para el proceso de la búsqueda de empleo.

Para cumplir con el objetivo deseado esta investigación se estructuro en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo se enfatiza la importancia de la motivación en el ámbito de la psicología, debido al papel fundamental que desempeña en la conducta de todo ser humano. Abordando las principales definiciones, así como sus antecedentes dentro de las ciencias de la conducta.

En el segundo capítulo se explica la motivación al logro y su relación con la búsqueda del éxito. Para esto se explican diversas definiciones, antecedentes, las principales situaciones que motivan al logro y las características de una persona motivada al éxito.

En el tercer capítulo se hace alusión a la asertividad, explicando su definición, haciendo una diferenciación entre asertividad y agresividad así como las principales características de una persona asertiva y su importancia en la búsqueda empleo.

En el cuarto capítulo se habla de manera general la definición de taller vivencial así como sus principales técnicas y la manera en que estas influyen en la conducta de cada individuo.

En el quinto capítulo se menciona la situación actual del empleo en México, las cifras dada por el gobierno y porque estas no concuerdan con la realidad del país y futuro laboral de los jóvenes en el país.

Finalmente se plantean las conclusiones, en las cuales se exponen los resultados que se obtuvieron en la investigación y se dan algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

Objetivo general.

Conocer si el taller vivencial incrementó la asertividad y motivación al logro de los sujetos asistentes para que adquieran las habilidades necesarias y desarrollarlas en el proceso de la búsqueda de empleo.

Adicionalmente se espera cubrir con los objetivos específicos relativos a:

- a) Identificar las principales dificultades que se presentan en el proceso de la búsqueda de empleo.
- b) Conocer las expectativas que tienen los aspirantes a un empleo.
- c) Proporcionar a los integrantes las herramientas necesarias para el autoconocimiento de sus capacidades y limitantes para incursionar en el ámbito laboral.

1. Motivación.

1.1. Antecedentes de la motivación

La Psicología se ha aproximado al estudio de la motivación humana desde perspectivas muy diversas. Por un lado el psicoanálisis, por ejemplo, sostiene que las motivaciones básicas son de carácter inconsciente aunque producen efectos en la conducta, gran parte de la psicología experimental y, en particular, los enfoques cognitivo y socio-cognitivo se han interesado por el análisis motivacional de las actividades voluntarias, tal y como se plantean en el momento de optar por una profesión, aceptar un proyecto de trabajo o si se asiste o no a una entrevista de trabajo.

Analizar el estatus psicológico de la motivación conlleva inevitablemente una cierta perspectiva histórica y una revisión, por superflua que sea, de los sucesivos marcos conceptuales. El análisis que aquí se presenta se focaliza, en particular, en conductas voluntarias vinculadas con el logro de metas orientadas a la búsqueda del empleo.

A lo largo del tiempo, la Psicología ha proporcionado respuestas parciales a la pregunta sobre los motivos de la actividad humana. Los conceptos de "voluntad", de "instinto", de "pulsión", de "impulso", de "incentivo", de "auto-realización personal", de "expectativas" o de "atribuciones causales" han sido empleados como argumentos primordiales en el análisis de la motivación. La primera conclusión ante conceptos tan diferentes como los que se acaba de nombrar es

que los motivos son muchos y muy variados, por lo que la motivación se define como un proceso multideterminado (Robbins, 2004).

Una polémica similar se reproduce, desde principios de siglo, en la disciplina psicológica a través del binomio instinto-aprendizaje, siendo McDougall (1908) el exponente más característico de las posiciones instintivistas. La teoría de McDougall resuelve el papel del comportamiento motivado postulando que los instintos no sólo impulsan la actividad humana sino que también fijan las metas hacia las que la actividad se dirige. El instinto se define como una tendencia genéticamente programada, de carácter innato y universal. Una teorización de estas características crea bastantes problemas, siendo uno de los más cuestionados el tratar de explicar la enorme diversidad de conductas humanas con un número reducido de instintos (Robbins, 2004)

A partir de la segunda década del siglo XX, las concepciones instintivas se tropiezan con algunos obstáculos importantes. El primero fue la enorme fuerza con la que entró en la psicología experimental el conductismo de Watson en 1924 que daba gran importancia al aprendizaje y se negaba a aceptar que la conducta humana estuviese predeterminada por factores genéticos. Uno de los principios básicos de las tesis conductistas era que no sólo los motivos influyen en el aprendizaje, sino que los motivos también pueden aprenderse.

Pero será, sin duda, la teoría de Hull (1943, 1952) proporcionó un modelo explicativo de la conducta humana, que desempeñó un papel dominante en la historia de la psicología académica hasta finales de la década de los cincuenta.

Dicho modelo explica el comportamiento a partir de dos conceptos motivacionales activadores: el impulso (drive) y el incentivo y uno de aprendizaje asociativo. Motivación y aprendizaje representan para el modelo neoconductista los ejes fundamentales para la explicación de la conducta. En el reparto de tareas, a la motivación se le asigna la activación o energetización del comportamiento, mientras que los principios de aprendizaje asociativo se responsabilizan de marcar el rumbo o dirección hacia la consecución de las metas establecidas (en Robbins, 2004).

Otro obstáculo para las tesis instintivistas proviene de la teoría psicoanalítica y en concreto del concepto motivacional de pulsión (trieb), en cuanto alternativa al instinto clásico, que S. Freud (1915) desarrolló al analizar la sexualidad humana (en Robbins, 2004).

La sexualidad entendida como pulsión se inicia, prácticamente desde el nacimiento, vinculada con una necesidad de tipo orgánico: hambre, defecación, micción, etc; de ahí el nombre de las fases del desarrollo libidinal que Freud propone: oral, anal, fálica o genital.

Pero, la pulsión se independiza pronto de lo biológico, diferenciándose del instinto tanto en la finalidad como en el objeto. Así, la búsqueda del placer y no la reproducción de la especie se convierte en la meta pulsional de la sexualidad, no existiendo para satisfacer esa finalidad tan poco biológica ningún objeto propio. El concepto psicoanalítico de falo hace referencia, precisamente, a aquello que ocupa el lugar de la falta de especificidad. El modo como cada persona resuelve

sus conflictos libidinales para adaptar el principio del placer inicial a las restricciones sociales impuestas -principio de la realidad- va a depender de las relaciones familiares concretas, que son específicas para cada persona, y va a ser determinante en la estructura caracterial de la personalidad humana, que será distinta para las niñas y para los niños (Robbins, 2004).

Para Freud, por tanto, la independencia del concepto de pulsión con respecto al de instinto será sólo relativa, ya que su origen se inicia en estrecha vinculación con la satisfacción de necesidades instintivas básicas, aunque más adelante la libido se separe de lo biológico y se ponga al servicio de necesidades estrictamente psicológicas, como la búsqueda del placer o el equilibrio entre principio del placer y principio de la realidad.

Conductismo y psicoanálisis representan, en muchos sentidos, enfoques contrastados en la interpretación del comportamiento y de los motivos que sobre él actúan. Pero comparten el carácter determinista de la conducta humana y la visión desprovista y negativa de los procesos motivacionales. Para Watson la conducta se puede determinar desde fuera mediante la adecuación de estímulos específicos. Así pronuncia la famosa frase de «dadme veinte niños y dejadme que los eduque a mi manera y haré de ellos lo que queráis: ingenieros, médicos, arquitectos, etc.». Para Freud, sin embargo, son las pulsiones internas, que nunca desaparecen, las que actúan como móviles determinantes de nuestras acciones. El psicoanálisis define al sujeto humano como la serie de identificaciones que realiza a lo largo de toda su vida.

La década de 1950 fue un periodo fructífero en el desarrollo de los conceptos de la motivación. En esa época se formularon tres teorías que, si bien fueron muy atacadas y hoy se pone en tela de juicio su validez, todavía son las explicaciones más conocidas de la motivación. Se trata de la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1973) Las teorías X y Y, y la teoría de los dos factores.

Podemos decir con seguridad que la teoría de la motivación más conocida es la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow (1973) quién postuló que en cada ser humano se encuentra un ordenamiento de las cinco necesidades siguientes:

1. Fisiológicas. Hambre, sed y las necesidades de abrigo, sexo y otras de carácter orgánico.
2. De seguridad. Defensa y protección de daños físicos y emocionales.
3. Sociales. Afecto, sensación de formar parte de un grupo, aceptación y amistad.
4. De estima. Factores internos de estima, como el respeto por uno mismo, autonomía y realizaciones, así como los factores externos de estímulo como posición, de conocimiento y atención.
5. Autorrealización. El impulso por convertirse en lo que uno es capaz de ser. Crecimiento, desarrollo del potencial propio y autorrealización.

En la medida que unas necesidades quedan racionalmente satisfechas, la siguiente se vuelve la dominante. Desde el punto de vista de la motivación, la teoría afirmaría que aunque ninguna necesidad queda satisfecha completamente, si está lo suficientemente satisfecha deja de motivar. Entonces, y de acuerdo con

Maslow, para motivar a una persona hay que comprender en que parte de la jerarquía se encuentra ahora y centrarse en satisfacer las necesidades del nivel en que se encuentra en ese momento o de los niveles superiores.

Maslow (1973) separó las cinco necesidades en orden superior e inferior. Definió las necesidades fisiológicas y de necesidad como de orden inferior, y las sociales, de estima y de autorrealización como de orden superior. La distinción entre unas y otras radica en la premisa de que las necesidades de orden superior se gratifican internamente, dentro de la persona, en tanto que la satisfacción de las necesidades de orden inferior tiene un origen sobre todo externo.

Afirmo que no lograr satisfacer las necesidades fundamentales provoca condiciones de deficiencia. Por lo que la gratificación de estas necesidades es esencial a la salud psicológica.

La teoría de las necesidades de Maslow es muy aceptada para el estudio de la motivación debido a su lógica transparente y a la facilidad de entenderla. Sin embargo, las investigaciones no le confieren validez. Maslow no aportó pruebas empíricas y en diversos estudios realizados para validar la teoría no se encontró respaldo para ella.

Las teorías antiguas, en particular las que son de sentido común, tardan en desaparecer. Así, aunque la teoría de Maslow tiene poco apoyo para sus pronósticos sigue siendo popular, junto con su terminología en el ámbito psicológico.

1.2. Definición.

En el estudio del comportamiento humano, pocos conceptos han suscitado más interés y despertado tantas expectativas como los vinculados con los procesos de la motivación. La relevancia de la motivación se pone de manifiesto al afirmar que "una psicología que no concede a la motivación un lugar central en sus preocupaciones no merece calificarse de ciencia de la conducta" (Siguan, 1979). Sin ella no hay movimiento, ni actividad psíquica, ni es posible el comportamiento. Sin embargo, también es cierto que, en ocasiones, la motivación ha sido etiquetada como la "tapadera" de la psicología, porque es utilizada para ocultar aquellas cuestiones que la investigación experimental todavía no ha conseguido descifrar. Esta bipolaridad de opiniones ejemplifica el estado confuso y diferente que ha tenido y sigue teniendo el concepto de motivación en psicología.

Por lo tanto para desarrollar el tema de la motivación se explicarán las definiciones de mayor relevancia para la realización de este trabajo.

P. T. Young (1961) define a la motivación como el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad. (en Robbins, 2004).

Gardner Murphy (1947) considera que motivación es el "nombre general que se da a los actos de un organismo que estén, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna. Por otra parte, N. R. F. Maier (1949) empleó

el termino motivación para "caracterizar el proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura expresión por medio de consecuencias que la propia conducta ocasiona (en Robbins, 2004)

Stoner (1987) señala que la motivación es enigmática ya que los motivos no pueden observarse ni medirse directamente, por que deben de realizarse inferencias de los procesos motivacionales, lo cual crea un problema, ya que no todos son de la misma clase, es así como pueden señalar tres clases diferentes:

-Los que tienen un valor biológico (emoción, fuerza, pulsión, instinto, necesidad).

-Aquellos que cuentan con un significado mental (urgencia, apetencia, sentimiento, carencia, esfuerzo, deseo, demanda).

-los que se refieren a objetos o estados que se encuentran en el ambiente (propósito, interés, intención, actitud, aspiración, plan, motivo, incentivo, meta, valor).

Dunnette (1987) señala que la motivación es mal entendida porque se trata de un fenómeno complejo en el que se supone que una persona se comporta en respuestas a estímulos asociados a un estado hipotético interno de desequilibrio. La conducta se dirige a alcanzar un incentivo o meta que el individuo anticipa que será satisfactorio porque restaurará el equilibrio.

Continuamente se dice que toda conducta está motivada y que sirve a las necesidades del organismo. Se señala además que éste, sin motivación, sería

como una masa inerte; por lo cual debe deberse a la conducta del sujeto como un medio a través del cual va obtener satisfacción y no como un fin.

Dunnette (1987) al hablar de la motivación humana señala una serie de complejidades que se deben considerar:

1. Identificación y denominación de los motivos: Como los motivos no pueden observarse en forma directa, su identificación resulta difícil. Su descripción debe derivarse de inferencias basadas en otras conductas y estas inferencias rara vez son tan sencillas o tan precisas como las relacionadas al motivo hambre.
2. Configuración de los motivos: Un motivo rara vez existe solo o aislado. Un individuo puede experimentar una diversidad de deseos o anticipaciones internas. Se supone que pueden existir en diferentes niveles de fuerza, de aumento o declinación a medida que son satisfechos o frustrados. Además algunos pueden estar en conflicto con otros, es decir, la lucha por satisfacer un motivo puede hacerse a expensas de no satisfacer a otro.
3. Diferencias entre los individuos: sin duda la gente difiere en la naturaleza de los motivos que los impulsan a la acción. Debido a esto, los mismos incentivos se contemplan de manera diferente por las distintas personas. No solamente difieren en lo que buscan en sus empleos, sino también en la facilidad con que sus motivos se satisfacen o no. Un individuo motivado a

alcanzar una posición puede parecer satisfecho y descansar en sus laureles después de una promoción. Otro también motivado por las necesidades de posición, puede presentar una lucha aparentemente insaciable de progresar o quizás por ser un medio de lograr ventajas socioeconómicas grandes.

4. Naturaleza de los cambios de los motivos después de alcanzar la meta: algunos motivos como el hambre, sed, el sexo y el sueño, disminuyen temporalmente o pueden incrementarse ante el logro de la meta, tales motivos no pueden ser susceptibles de apaciguarse y tomar propiedades motivantes por su cuenta.

Coffey (1979) señala que los motivos pueden ser conscientes, presionados inexorablemente por urgencias, pulsiones e instintos, o atraídos inevitablemente por incentivos, metas, propósitos y valores.

Es así como se puede considerar a los motivos como energía que surge de la insatisfacción y se dirige hacia la satisfacción.

En 1949, D. O. Hebb escribió que el término de motivación se refiere 1) a la existencia de una secuencia de fases organizadas, 2) a su dirección y contenido y 3) a su persistencia en una dirección dada o a su estabilidad de contenido (en Robbins, 2004).

Para Maslow (1943) la base comprensiva de la motivación humana radica en la idea de que las personas poseen necesidades básicas a nivel orgánico que actúan de forma discreta pero segura, propuso una estructura piramidal de necesidades jerarquizadas, estableciendo una distinción entre necesidades deficitarias o de carencia, por un lado, y necesidades de crecimiento y desarrollo, por otro. Dentro de las necesidades de carencia Maslow engloba las necesidades fisiológicas y los motivos de seguridad, pertenencia y valoración. Cuando las necesidades de carencia están satisfechas, comienzan a emerger las orientadas hacia el crecimiento. Una vez que el ser humano deja de sentirse hambriento, inseguro, no-amado, ni inferior, puede sentir la necesidad de cumplir con su destino como persona (en Robbins, 2004).

Después de la revisión de diversas definiciones de motivación consideramos la de Robbins, (2004) la que más se adecua a los propósitos de investigación de éste trabajo. La motivación él la define como los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta.

Los tres elementos fundamentales dados por Robbins, S. En su definición son intensidad, dirección y persistencia. La intensidad se entiende como la cantidad de esfuerzo que una persona emplea para determinada meta. La dirección se comprende como la canalización adecuada de ese esfuerzo para la obtención de buenos resultados. Y la persistencia es el tiempo que una persona sostiene su

esfuerzo. Los individuos motivados se aferran a una tarea lo suficiente para alcanzar esa meta.

Mientras que la motivación general se ocupa de los esfuerzos aislados por alcanzar cualquier meta, es necesario prestar atención al proceso mediante el cual el individuo busca cumplir ciertas metas, bajo que condiciones se facilita el trabajo y las principales definiciones, igualmente profundizar en aquellas metas relacionadas con la búsqueda de empleo, en razón de nuestro interés especial en el comportamiento orientado hacia esa meta.

2. Motivación al logro.

2.1. Antecedentes.

Dentro de las aproximaciones que se han planteado para el estudio de la motivación al logro, el concepto de nivel de aspiración, desarrollado por Lewin K. Y sus colaboradores, tienen un lugar importante debido a que es uno de los primeros antecedentes de las actuales teorías en este campo (Bischof, 1983).

El nivel de aspiración es considerado como la predicción de una meta futura que satisfecerá a la persona en el momento presente. Tiene su explicación en la noción del "campo psicológico" el cual se configura por la integración del ambiente y la persona para determinar la conducta del individuo; incluye todo lo conocido y desconocido a nivel conciente de la persona, lográndose considerar como pasado, presente y futuro (García, 1982).

El nivel de aspiración representa el objetivo que un individuo espera alcanzar, y se expresa a través del grado de dificultad que presenta la mayor valencia positiva. Rodríguez (1976). Dicho en otras palabras es la dificultad subjetiva que encuentra una persona para alcanzar una meta. El concepto es importante para explicar aquellas tareas que implican diferentes grados de dificultad en la obtención de una meta, en las que además las valencias para cada grado son también variables.

Los conceptos difundidos acerca del nivel de aspiración permitieron posteriores desarrollos teóricos sobre la conducta orientada al logro, tanto para los

investigadores en psicología experimental como para los teóricos de la personalidad, quienes elaboraron más ampliamente los elementos postulados para la conducta dirigida hacia una meta en términos de componentes ambientales y personales.

Otro antecedente importante es la aparición del concepto de necesidad de logro que aparece por primera vez en 1938 dentro de la obra "Explorations in personality" de H.A.Murray (Bischof, 1983).

Para algunos autores como (Bischof, 1983 y Cueli y Reidi,1972) es necesario que se cumplan ciertos lineamientos y criterios para poder establecer la existencia de una necesidad, estos son: a) que existe un objeto o serie parecida de objetos particulares que funcionen como estímulos para la conducta; b) el tipo de conducta involucrada o de evitación; c) las consecuencias o resultados de esa conducta; d) cantidad y tipo de respuesta emocional asociada con la conducta y e) cantidad de satisfacción o desagrado cuando se ha logrado la respuesta total. Una vez identificados los criterios para reconocer en otros una necesidad, Murray definió a ésta como: "un concepto hipotético conveniente que representa a una fuerza en la región del cerebro, existiendo una cantidad entre procesos fisiológicos y psicológicos, como una fuerza que organiza la percepción, la apreciación, la intervención, y acción de tal forma como para transformar en cierta dirección una situación una situación existente no satisfactoria".

Una necesidad puede ser provocada directamente por procesos internos de cierto tipo principalmente fisiológico, pero más común por la ocurrencia de una o algunas fuerzas ambientales, se manifiesta así mismo por guiar al individuo para buscar o evitar encontrarse con determinados estímulos (personas o situaciones).

En lo que respecta al motivo o necesidad de logro, Murray (1938) considera que este consiste en el de "vencer obstáculos" rivalizar con otros y ganarles: lograr algo difícil, dominar y manipular ú organizar objetos, seres humanos e ideas; aumentar la autoestima a través de la utilización productiva del talento" (en Cueli y Reidi, 1972)

En su teoría motivacional, McClelland (1965) hace la contribución más importante de motivación al logro, partiendo de la idea de que todos los motivos son aprendidos incluso desde la infancia. Señala que un motivo es "una fuerte asociación afectiva, caracterizada por una reacción de meta anticipatorio y basada en pasadas asociaciones de ciertas claves con el placer o el dolor. Lo cual significa que, cuando un individuo experimenta una emoción o afecto muy placentero, se encuentra a la vez estimulado por claves de su ambiente, su cuerpo, sus pensamientos y su propio estado emocional, mismos que se asocian con la situación placentera. Ante esto, si posteriormente se presenta uno o más de los indicios o claves, éstos pueden reactivar una parte del estado afectivo. Al parecer esta reactivación fraccional del estado emocional es motivante; es decir el individuo se dedicaría a actividades instrumentales que lo harán acercarse a las circunstancias en que experimento la emoción placentera.

Para Mc Clelland son fundamentales los procesos afectivos, pues constituyen la base de "asociaciones motivacionales" que permiten distinguir entre la motivación y otras asociaciones. Este autor ha identificado algunos signos que permiten inferir la presencia de estados afectivos independientemente de su carácter placentero o desagradable para el individuo.

Tales signos tienen que ver con actividades en el sistema nervioso autónomo, como por ejemplo cambios respiratorios, en la presión sanguínea y la resistencia cutánea. Sin embargo, los movimientos depresivos, ciertos patrones de respuesta o reflejo, conductas de acercamiento o evitación aprendida, y algo muy utilizado sobre el motivo de logro, las afirmaciones verbales sobre si gusta o no cierta cosa o actividad son fuentes adicionales que permiten inferir el afecto positivo o negativo.

Para McClelland y colaboradores (1965) los afectos surgen de discrepancias entre lo que se espera (nivel de adaptación) y la percepción; es decir que, si las contingencias que le sucedan a uno son las esperadas no se reaccionará de modo afectivo o emocional. Sin embargo, si estos estímulos se desvían en cierto grado de lo esperado se reaccionará con afecto. Por consiguiente, las claves asociadas con la ocurrencia de dicho afecto reintegrarán, en una ocasión futura, parte de éste y se pondrá en acción el motivo.

El carácter positivo o negativo surgido de la discrepancia dependerá del tamaño de ésta. Discrepancias relativamente pequeñas respecto a lo que espera (nivel de

adaptación generalmente dan lugar a un efecto positivo, mientras que grandes discrepancias pueden originar efecto negativo o desagrado.

De acuerdo a este planteamiento los motivos se aprenden a través de la contigüidad y frecuencia de las claves con el estado afectivo que van a reintegrar. También se han sugerido tres dimensiones para la fuerza de los motivos y que tienen que ver con la adquisición de éstos (Coffey y Appley, 1971); su dependencia; su intensidad y su amplitud. La probabilidad de que surja un motivo en referencia a una clave indica la dependencia, y se deriva de la frecuencia con que se asocia la clave con el efecto, el grado de continuidad y la tasa de cambio afectivo. La intensidad es producto de la magnitud o amplitud del cambio afectivo, y queda indicada por rasgos de la respuesta de la selección de la magnitud, tasa, latencia o velocidad de respuesta. Por su parte la amplitud se refiere a la variedad de claves que pueden hacer surgir el motivo o el grado de resistencia a la extinción que muestra la respuesta de la selección considerada; esto deriva de la variedad de claves que actúan en el momento del cambio afectivo y que están por consiguientes, asociadas con él.

McClelland (1965) definió al motivo de logro como "una orientación hacia alcanzar cierto estándar de excelencia; es decir, la organización, la manipulación y el dominio del medio físico y social, la superación de obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo; la competencia mediante el esfuerzo por superar la propia labor, así como la rivalidad y la superación de los demás.

Además encontró que la necesidad de logro es una orientación presente en todas las personas pero diferente en términos cuantitativos. Esta necesidad es una característica relativamente general y estable que se presenta en todas las situaciones y que va a depender de tres factores:

- La expectativa (o probabilidad subjetiva de alcanzar una meta).
- El valor incentivo de la meta particular y
- La percepción de la responsabilidad que se tenga en el logro de de tal meta.

McClelland y sus colaboradores formularon la teoría que se enfoca en tres necesidades: de logro, poder y de afiliación, que se definen como sigue:

Necesidades de logro. El impulso por sobresalir, por tener realizaciones sobre un conjunto de normas, por luchar para tener éxito.

Necesidades de poder. Necesidad de hacer que los otros se conduzcan como no lo habría hecho de otro modo.

Necesidad de afiliación. Deseo de tener relaciones amistosas y cercanas.

Algunas personas tienen un impulso irresistible por triunfar. Luchar por las realizaciones personales más que por las recompensas del éxito en sí. Tienen el deseo de hacer algo o de manera más eficiente de lo que se ha hecho antes. Este impulso es la necesidad de logro. De las investigaciones sobre la necesidad de logro, McClelland encontró que los grandes realizadores se distinguen de los

demás por su deseo de hacer mejor las cosas. Buscan las situaciones en las que asuman la responsabilidad personal de hallar la solución de los problemas, en las que reciban retroalimentación rápida sobre su desempeño, de modo que puedan determinar fácilmente si mejoran o no y en las que se impongan metas de dificultad moderada.

Los grandes realizadores no son apostadores: no les gusta triunfar por suerte. Prefieren el reto de encargarse de un problema y aceptar la responsabilidad del éxito o el fracaso, en lugar de dejar el resultado a la suerte o a la intervención de los demás. Algo muy importante es que evitan las tareas que les parecen muy sencillas o muy arduas prefieren las de dificultad mediana.

La necesidad de poder es el deseo de tener un impacto, que ejerce una influencia y controlar a los demás. Los individuos con una gran necesidad de poder gozan de "Estar a cargo", luchan por influir en los demás, prefieren encontrarse en situaciones de competencia y posición y están más interesados en el prestigio y en ganar influencia sobre los demás que en el desempeño eficaz.

La tercera necesidad delimitada por McClelland es la de afiliación, que es la que menos atención ha recibido por parte de los investigadores. Los individuos con grandes afanes de afiliación se esfuerzan por hacer amigos, prefieren las situaciones de cooperación que las de competencia y esperan relaciones de mucha comprensión recíproca.

A partir de numerosas investigaciones es posible hacer algunas predicciones razonablemente sustentadas y fundadas en la relación entre la necesidad de logro y la búsqueda laboral y su desempeño.

Teoría de la fijación de metas.

En 1960 Edwin Locke propuso que las intenciones de trabajar por una meta son un motivador laboral importante. Es decir, las metas indican a las personas lo que tiene que hacerse y cuanto esfuerzo hay que invertir. En concreto podemos decir que las metas específicas aumentan el desempeño; las difíciles, cuando se aceptan, producen un desempeño mayor que las fáciles. Además, la retroalimentación produce un mayor rendimiento que la falta de ella (en Robbins, 2004).

Las metas específicas difíciles producen mayores resultados que la meta general de hacer "el mejor papel". La propia especificidad de la meta funge como estímulo interno.

Si se mantienen constantes factores como la capacidad y la aceptación de las metas también podemos afirmar que cuanto más difícil es la meta mayor es el desempeño. Es lógico suponer que las metas más fáciles son las más aceptadas; pero cuando una persona acepta una tarea ardua, se empeñará hasta que la termine, reduzca o abandone.

Las personas se desenvuelven mejor cuando se les da retroalimentación sobre su avance hacia las metas, puesto que en esos comentarios se localizan

discrepancias entre lo que se ha hecho y lo que se quiere hacer; es decir, la retroalimentación es la guía del comportamiento. Pero no toda retroalimentación es igualmente poderosa. Se ha demostrado que la retroalimentación personal, es un motivador más poderoso que la retroalimentación de origen externo.

La teoría de la fijación de metas supone que el individuo está comprometido con la meta; es decir, que esta determinado a no reducirla ni a abandonarla. Esto ocurre sobre todo cuando las metas se hacen públicas, cuando el individuo tiene un locus de control interno y cuando el mismo fija su meta, en lugar que esta se asignada.

Otro trabajo teórico que es conveniente revisarlo es el de John W. Atkinson y colaboradores (1965).

Es importante aclarar que este trabajo difiere en dos puntos básicamente al de McClelland.

1.-Esta orientada hacia la investigación experimental de laboratorio, concentrándose en las variables manipuladas experimentales más que en las variables complejas de la vida real.

2.-Ha constituido un intento explícito de retomar los conceptos de la teoría de la personalidad junto con los de la psicología experimental (Korman 1971).

Atkinson extiende y elabora los conceptos de la teoría del nivel de aspiración de Kurt Lewin antes mencionada, incorporando además la idea básica de las

necesidades o motivo psicogénico para describir como difieren los individuos en su disposición para esforzarse por alcanzar ciertas metas específicas (Atkinson, 1965).

En el mismo año Atkinson supone que la fuerza de la tendencia a lograr una meta que involucra un criterio impuesto interna o externamente con algún estándar de excelencia es una función multiplicativa de tres variables.

- a) El motivo para lograr el éxito.
- b) Expectativa de que una acción conduzca a la meta.
- c) Valor incentivo del éxito.

La primera de ellas, el motivo para lograr el éxito, representa una disposición de la personalidad relativamente estable, adquirida por la experiencia pasada, a luchar por la consecución de metas. Operacionalmente la fuerza de la motivación de logro está determinada por el puntaje del test de apercepción temática (TAT), que tanto McClelland y Atkinson retomaron y adaptaron de Murray para la evaluación de motivación al logro.

El segundo término se refiere a la expectativa (o probabilidad subjetiva) de que una acción conduzca a la meta (Korman, 1971). Denota una expectativa cognitiva de que una respuesta dada a un estímulo condujera al estímulo meta. Puede conceptualizarse como la dificultad de la tarea implicada, pues existen actividades

cuya probabilidad de ser culminadas con éxito (generalmente definida como el porcentaje de los individuos que la logran) es alta.

El tercer componente es el valor incentivo del éxito, definido como el grado de satisfacción anticipada al tener éxito en una tarea (Atkinson, 1965; Spence y Helmreich, 1985). Dentro del modelo de Atkinson, sobre la conducta orientada al logro el valor incentivo de la meta no tiene una existencia operacional independiente, ya que ésta es determinado por la probabilidad subjetiva de éxito.

Por otra parte Atkinson (1965) hace notar que, siempre que se evalúa el desempeño en función de algún estándar de excelencia, existen individuos para quienes esto representa un reto vencer, en tanto que para otros representa o sugiere la amenaza del fracaso (con la consiguiente ansiedad anticipada). La tendencia a evitar el fracaso es considerada, aquí, un factor de carácter inhibitorio y fuente de la experiencia de ansiedad. Esta tendencia es también función multiplicativa de un motivo, una expectativa y un incentivo. Se habla de un motivo a evitar el fracaso refiriéndose a una disposición o capacidad para reaccionar con humillación y culpa cuando uno falla (Spence y Helmreich, 1983).

Entre los determinantes de la conducta de evitación está la probabilidad subjetiva de fracaso en una actividad particular que, al igual que la probabilidad subjetiva de éxito puede alcanzar diferentes valores y ser más alta (Weiner, 1970).

El valor incentivo del fracaso se supone que es el afecto experimentado (generalmente denominado "vergüenza") al fracasar una tarea; y es mayor mientras más fácil es la tarea. (Atkinson, 1965).

Así, la investigación sobre la conducta orientada al logro supone que todos los individuos han adquirido un motivo de logro y un motivo para evitar el fracaso, los cuales se expresan en cualquier situación donde el desempeño del individuo es evaluado en referencia con algún estándar. Ya que ambas tendencias son de signos opuestos puede hablarse de un conflicto de atracción y evitación. También se habla de una fuerza excitatoria e inhibitoria (Atkinson, 1965). Las dos tendencias se combinan aditivamente para producir la tendencia orientada al logro resultante, que es en tanto de aproximación (excitatoria) como de evitación (inhibitoria) y que dependerá de las fuerzas relativas del motivo del logro y de evitación del fracaso.

Existe una formulación llamada "Motivo a evitar el éxito" (miedo al éxito) que es propuesta por Spence y Helmreich (1985) la cual es descrita como una tendencia disposicional estable adquirida en forma relativamente temprana en la vida, a experimentar ansiedad por actividades orientadas hacia la consecución de una meta. Al igual que el motivo a evitar el fracaso (Atkinson, 1965) el miedo al éxito actúa en forma inhibitoria para reducir la motivación de logro resultante.

A través de estudios sobre la motivación del logro académico (Rollet, 1984) encontró que existe una tendencia aparte de la motivación de la motivación de

logro y que, como la motivación de evitación del fracaso actúa en forma opuesta a ella, la cual entra en juego cuando el individuo busca activamente una acción dirigida hacia a un objetivo o el objetivo mismo.

Siguiendo a estos autores, cuando más grande sea la presión del ambiente, es más claro el surgimiento de un nuevo sistema motivacional de evitación. Para distinguirlo del concepto cotidiano de "flojera" los autores sugieren el término de "motivación de evitación del esfuerzo"; la cual constituye un sistema activo de conducta motivada que es claramente distinguible de la baja o nula motivación por un lado y por el otro. Una persona motivada por la evitación del fracaso desea tener éxito, quien evita el esfuerzo carece de tal intención. La motivación para evitar el esfuerzo puede observarse en situaciones tanto de trabajo como académicas.

Según Rollet (1984), el origen de la motivación de evitación del esfuerzo puede estar en una conducta restrictiva, sin apoyo y negligente por parte de los padres y/o maestros.

Weiner (1970) ha desarrollado un modelo atribucional de la conducta orientada al logro que ha entendido para explicación de la motivación en general. Es así como Weiner expresa: "Hemos usado algunos de los principios de la percepción para ampliar la estructura cognitiva de la teoría del valor-expectativa... las atribuciones causales son los cimientos de nuestro modelo y en el área de las motivación del logro, se refiere principalmente a las razones percibidas para el éxito o fracaso".

Su planteamiento básico postula que los individuos utilicen cuatro elementos de atribución tanto para interpretar como para predecir el resultado de una relacionada con el logro. Los cuatro elementos de atribución son: la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte; esto es, en el intento de explicar la base del éxito o fracaso de un evento relacionado con el logro de una meta el individuo fija su nivel de habilidad, la cantidad de esfuerzo utilizado, la dificultad de la tarea, la magnitud y la dirección de la suerte experimentada. Aunque el autor acepta que existen otras causas de éxito y fracaso señala que las cuatro antes mencionadas son las más generales, y sobresalientes que el individuo utiliza para la explicación de los resultados obtenidos en la búsqueda de metas.

Al clasificar Weiner las causas del éxito o fracaso en una taxonomía bidimensional cada explicación es caracterizada a lo largo de las dimensiones de: a) locus; la causa es localizada dentro o fuera del autor y b) estabilidad; la causa es permanente o temporal. La habilidad y el esfuerzo son propiedades internas a la persona, mientras que la dificultad de la tarea y la suerte implica variabilidad y el esfuerzo puede aumentar o decrecer de un momento a otro.

2.2. Definición.

Todo hombre se encuentra en algún punto continuo que va desde la enfermedad mental hasta la plena autorrealización. Existen estados intermedios: neurosis, trastornos del carácter, ausencia de enfermedad y salud mental y, dentro de ésta,

el estado óptimo, el que representa el máximo desarrollo, es la autorrealización, el logro.

Se le han dado diferentes nombres: madurez emocional, integración de sí mismo, carácter genital, orientación productiva, funcionamiento pleno, necesidad de logro, pero cualquiera que se a el nombre con el que se le reconozca, el concepto se refiere a la meta más alta del desarrollo humano, a la cumbre que aspira llegar toda persona en su evolución como tal (Coffer, 1979).

Al reflexionar acerca de la autorrealización, tal vez el primer cuestionamiento que podemos plantear es el de "si la autorrealización es un estado acabado al que se llega tarde o temprano, un sentimiento de estar completo o terminado como ser humano". A esta cuestión se puede responder que el hombre es un ser demasiado dinámico en su interior, que no es estático. Por lo que si llega a alcanzar un estado semejante, éste es siempre pasajero.

Consideramos que la autorrealización es un asunto de grado y de frecuencia de estos estados de plenitud. La persona más autorrealizada será la que experimente con más frecuencia esos momentos de satisfacción plena de sí misma y la que los experimente con mayor intensidad y en el mayor número de áreas del interés humano; pero en ningún caso podrá alcanzar esta satisfacción de manera última y definitiva.

Abraham Maslow (1973) define la autorrealización o la motivación al logro como el deseo de llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser. Un elemento común que subyace en muchas de las manifestaciones del individuo autorrealizado es la experiencia cumbre. Este concepto de Maslow se refiere a los momentos que el ser humano experimenta o siente su autorrealización de manera especial, sus mejores momentos, momentos de éxtasis, de máxima felicidad.

Erick Fromm construyó una teoría en 1955 llamada orientación productiva; el individuo crea antes de destruir y se realiza y acepta como un individuo antes de conformarse y perderse en la masa. Está consciente de sí mismo y piensa, actúa y siente en referencia a sus propias necesidades, así como en referencia a la de los otros. Fromm piensa y cita qué tipo de sociedad se adaptaría mejor a la orientación productiva (Eisenberg, 1994)

Por lo que lo llama "socialismo comunitario y humanista" y la describe así: una sociedad en la que el hombre se relacione con el hombre amorosamente, en que sus raíces sean de nexos de hermandad y solidaridad. Una sociedad que le de la posibilidad de trascender la naturaleza mediante la creación y no la destrucción, en que cada uno gane el sentido del yo experimentado en sí como el sujeto de sus poderes y no de la conformidad en que un sistema de orientación y devoción exista sin que el hombre necesite distorsionar la realidad y adorar los ídolos (Fromm, 1984).

Para Miner (1973) la autorrealización comprende: crecimiento, desarrollo, realización de todo su potencial, creatividad, plenitud del yo.

El paso final de la jerarquía de las necesidades es el deseo de sentirse realizado. Si un hombre tiene la capacidad para llegar a ser alguien, su obligación es lograrlo. Para él es vital sentir que está avanzando hacia al logro lo que representa su máximo potencial, que está poniendo todo de su parte en lo que respecta a su talento y habilidad de acuerdo con el tipo de trabajo que realiza. Aquí intervienen factores tales como el sentir que su trabajo es importante, el cumplimiento, la importancia y realización individual, el sentido de la responsabilidad, la superación, las nuevas expectativas, el desafío en el trabajo y la oportunidad de desarrollarse a sí mismo (Scanlon, 1978).

Finalmente y siendo la que se va a utilizar para propósito de esta investigación, David C. McClelland (1968) se refirió al concepto de autorrealización llamándole Motivación de logro; éste autor la definió "como un proceso de planteamiento y un esfuerzo hacia el progreso y a la excelencia, tratando de realizar algo único en su género y mantenimiento siempre una elección comparativa con lo ejecutado anteriormente derivando satisfacción en realizar cosas casi siempre lo mejor posible.

Es conveniente que hablemos del proceso de individualización, debido a que es de suma importancia para la autorrealización.

El ser humano es gregario por naturaleza, necesita vivir en sociedad, necesita establecer lazos y vínculos amistosos; pero esta necesidad de socialización está en conflicto con otra igualmente importante, la necesidad de afirmar su individualidad, de fortalecer lo que hay de peculiar y diferente de una persona. Es decir el hombre necesita convivir con los demás y esta convivencia pone en peligro su propia individualidad. Es el eterno problema de vivir o dejar vivir, de ser o dejar de ser. Lo cual surge y es determinante desde el nacimiento.

Precisamente porque está en conflicto con otras necesidades humanas, la individualización no se alcanza fácilmente, es un proceso largo cuya finalidad es alcanzar la integración del ser, como dice Jung: "la individualización es un proceso que implica el crecimiento de la fuerza y de la integración de la personalidad individual, pero es al mismo tiempo un proceso en el cual se pierde originaria identidad con los otros".

Es decir, se alcanza la realización potencial del individuo como tal. Descrito a grandes rasgos, el proceso de individualización consta de dos períodos, uno que corresponde a la primera etapa de la vida y otro que corresponde a la segunda.

El primer período de la individualización tiene por objeto la ubicación de la persona en la realidad externa y se completa cuando se logra la firme configuración del yo. El individuo logra el final de esta etapa, la ordenación del mundo y su adaptación a él. En la primera etapa de su desarrollo, el hombre se encuentra muy ocupado tratando de satisfacer sus necesidades básicas, tanto físicas como emocionales

así que dirigirá su energía hacia las áreas físicas, económica, sexual y familiar, principalmente, y sólo en una proporción muy pequeña, hacia el área espiritual.

En el segundo período de la individualización conduce a una iniciación de la realidad interna, a un profundo conocimiento de sí mismo, a una reflexión sobre las características del ser que hasta entonces estaban inconscientes. En esta segunda etapa, el hombre se interesa más en las áreas intelectual y espiritual. Se vuelve filósofo y empieza la búsqueda de los verdaderos valores humanos, los que pueden dar un significado más profundo a su vida (Jolande, 1960).

Probablemente, ese interés lo percibe como nacido del aburrimiento. Sus viejos juegos le cansan. Ya ha consolidado su posición económica y los intereses materiales empiezan a aburrirle. Ya ha conformado una familia y la antigua ilusión se gastó. Siente la necesidad de saber quién es realmente, cuál es su esencia individual como ser humano. Se enfrenta de pronto al doloroso descubrimiento de que la mayoría de las acciones que había venido realizando obedecían a un condicionamiento, a una obediencia ciega e inconsciente a patrones conductuales aprendidos principalmente de sus padres, maestros, amigos, de la sociedad y cultura a la que pertenece. Se da cuenta de que llegó a un mundo hecho por otros. Se enfrenta al hecho de que hasta entonces no había sido dueño de su destino y entonces decide que ha llegado el momento de ser causa y no efecto, de dirigir sus acciones desde su interior, de conquistar su autodeterminismo. La aventura de la conquista de sí mismo le ofrece una nueva emoción y un interés renovado en la vida. Por fin empieza el despertar de su conciencia como individuo único y

diferente con una esencia interna que es el núcleo de sí mismo del que habla Jung, el cual empieza a tomar fuerza y solidez en esta segunda etapa de la vida.

2.3 Motivos relacionados con el logro.

Spence y Helmreich (1985) concibe a la motivación intrínseca de logro como un esfuerzo hacia el desempeño en sí mismo, independientemente de recompensas externas. Aun cuando adoptan un enfoque de rasgo general de la personalidad para el estudio del motivo de logro, admiten una especificidad situacional para la expresión de la conducta orientada a la obtención de metas. Esto quiere decir que los individuos altamente motivados no muestran el mismo grado de esfuerzo en toda situación donde se encuentren, o en actividades en las que los estándares de desempeño hayan sido claramente establecidos y se esperan altos niveles de logro y compromiso. Los motivos deben de ser "despertados" por la interacción de la situación y variables como los intereses individuales, habilidades, educación, expectativas de éxito y metas a largo plazo, que determinaran las tareas relacionadas con el logro o los roles en los que el individuo elija participar.

Los autores parten del concepto general de personalidad; no obstante, además del motivo de logro considerado en forma global que actúa junto con otros factores como el interés, el concepto de la actividad y el éxito previo en la tarea dentro de una situación particular, es posible hablar de motivos de logro específicos para cada situación implicada.

Una derivación de la conceptualización de los motivos de logro como tendencias generales es que los cambios en otros factores internos como los intereses, o externos como las oportunidades de trabajo, pueden ocurrir con relativa independencia de las variaciones en los motivos de logro.

El modelo teórico de Spence y Helmreich (1983) afirma que la motivación de logro esta constituida por una serie de motivos más o menos independientes, cada uno de los cuales refleja tendencias disposicionales o rasgos que son relativamente duraderos en el tiempo y que permanecen latentes hasta que son incitados por tareas y situaciones peculiares.

En vista de que los individuos difieren no solamente en las fuerzas de sus motivos, sino también en las tareas o roles que hacen que se expresen abiertamente, no podría esperarse que las conductas de logro sean predecibles en diversas situaciones o en forma longitudinal conociendo únicamente los motivos de un individuo. Para probar esta suposición es necesario evaluar no solamente la fuerza de los motivos generales de logro, sino también tener alguna información acerca de los intereses y aspiraciones específicas del individuo o de las actividades en que voluntariamente se comprometen.

Sin embargo, es de esperarse alguna consistencia dentro de los grupos de individuos con niveles particulares de motivación de logro para situaciones como el trabajo y el tiempo libre (Spence y Helmreich, 1983).

2.4. Características de una persona motivada al logro.

Eisenberg (1994) señala las siguientes características de las personas motivadas hacia el logro.

1. Son personas que se esfuerzan por metas alcanzables pero no demasiado fáciles porque entonces no habrá ninguna satisfacción. También prefieren situaciones que provean de retroalimentación concreta respecto a los resultados de su ejecución, en las cuales pueda tener control de lo que sucede ya que no les gusta ser víctimas del azar o de la suerte.
2. Son sensibles a sus propios impulsos, lo que les lleva a tratar con vehemencia de alcanzar una meta, principalmente cuando tienen la posibilidad de sobrepasar la ejecución de cualquier otra persona.
3. La motivación de logro hace a las gentes más realistas en cuanto a sus potenciales, éxitos y a las metas que buscan. Como cualquier persona sufren de flaquezas y afectaciones, pero cuando se tratan de empresas que resultan significativas ponen todo lo que se encuentra a su alcance para lograrlo.
4. Su modo de pensar está más orientado hacia el futuro, anticipando adecuadamente, las situaciones y prediciendo de manera más lógica en comparación con otras personas que carecen del ímpetu con que se reaccionan las personas motivadas hacia el logro. Estos sujetos no necesariamente poseen una mayor capacidad de organización lo que

sucede es que su orientación las hace aprovechar de una mejor forma sus potenciales.

5. Son prácticos y determinados a alcanzar la mejor meta posible. Una vez que estas personas se han comprometido emocionalmente a llevar a cabo cierta tarea, se sienten con seguridad y encuentran mucha dificultad en dejar de pensar en el trabajo hasta llegar a concluirlo.
6. Suelen ser persistentes, realistas y orientados a la acción, aunque esto no los hace más productivos que los demás; más bien influye en el grado de iniciativa o de creatividad en la labor. Si es así la persona motivada hacia el logro posiblemente dejará a sus competidores atrás; pero sino lo logra, volverá a ser un trabajador ordinario y carente de inspiración.

Es conveniente señalar que no todo aspirante que exprese motivación de logro va a incrementar su entusiasmo, más bien depende de las experiencias ambientales, que influyen en las expectativas de las posibles consecuencias de sus acciones y de si su tarea resulta verdaderamente valiosa a los ojos del propio individuo.

Es así que no debe sorprender el hecho de que una persona que presenta altas puntuaciones en los relatos no ejecute su trabajo como se esperaría ya que puede ser que este realizando tareas monótonas o inútiles para su bienestar personal. Es obvio que estas personas necesitan ser reconocidas en su trabajo de manera que sean valoradas altamente, nadie se esfuerza por realizar tareas que no sean importantes para ellas mismas.

Por otra parte, la fuerza de la acción orientada hacia una meta, esta determinada conjuntamente por la fuerza del motivo en sí y por el conocimiento de que esta acción, dará como resultado el logro de la meta. Es en este momento donde suelen presentarse el miedo al fracaso, ya que cuando éste es la expectativa, el sentimiento general no será de logro, sino que habrá un gran temor de no alcanzar la meta.

El grupo de McClelland (1983) descubrió que existe una relación entre optimismo y motivación de logro, ya que la persona orientada de esta manera, mide sus potenciales de éxito fríamente cuando las desventajas en su contra están claramente definidas, eligiendo así metas alcanzables.

De acuerdo a Atkinson (1965) dentro del motivo de logro o de cualquier otro motivo puede haber una pulsión que lleva a alcanzar la meta, esto puede deberse a las consecuencias últimas de la acción; así pues, si la meta es comer o saciar la sed, pueden verse involucradas dos situaciones que fortalecerán la acción; el logro en sí mismo y la pulsión en cuestión.

En relación a la motivación al logro se encuentran diferentes situaciones que pueden señalarse a continuación:

1. Las personas difieren entre sí, según el grado en que consideran al logro como experiencia satisfactoria.

2. Los sujetos con un alto nivel de necesidad de logro u orientación, tienden a preferir situaciones en las que trabajan con más esfuerzo; las cuales son:
3. De riesgo moderado dado que situaciones fáciles no son reconfortantes en cuanto al sentimiento de logro y las difíciles en extremo, al resultar inalcanzables, producirán una gran posibilidad de fracaso.
4. En las que sea posible conocer el resultado, ya que estas personas requieren saber lo que han obtenido con su propio esfuerzo.
5. Situaciones en las que existe una responsabilidad personal; de esta manera tienden a trabajar más bien de manera individual para poder ser ellas el origen del éxito.

Al cumplirse los puntos anteriores en el ambiente laboral se estimularía el trabajo y su motivación al logro.

Más de una parte de la conducta representa una actitud importante hacia la vida. Una situación muy importante de este tipo de persona es que no se requiere de recompensas tangibles para sentirse valoradas sino que encuentran en el éxito, suficiente estímulo a su conducta. El dinero, al igual que muchos otros satisfactores de tipo material representa un medio y no un fin (Gellerman, 1996).

Es importante mencionar que las personas orientadas al logro se plantean metas que persiguen en forma persistente y realista, como en el caso de buscar un empleo, en donde el aspirante debe tener una meta clara de lo que desea obtener.

Es así como debe poseer actitudes de seguridad, de control de sus impulsos, y autovaloración.

El motivo de logro puede activarse tanto en situaciones favorables para alcanzar la meta como en circunstancias adversas; éstas, en ocasiones pueden ser el ingrediente indispensable para el surgimiento de la conducta orientada hacia la obtención de metas con un grado de dificultad valorado positivamente por el sujeto (Kast y Rosenzweig, 1979, en Eisenberg, 1994)

Por otra parte Teevan (1972) ha identificado que las personas orientadas al logro tienden a poseer un mayor estatus socioeconómico, receptividad social y número de elecciones recíprocas en un test sociométrico.

Una vez que un sujeto con alta necesidad de logro inicia una actividad necesita saber que tan bien lo está haciendo y, por esta razón prefiere aquellas tareas cuya retroalimentación sea frecuente y precisa para poder así intentar estrategias de automejoramiento (Lindgren y cols, 1986).

Así mismo las personas con alta orientación al logro buscan que la actividad emprendida conlleve un nivel medio de dificultad y que implique, por tanto, un riesgo moderado. El fundamento es que los sentimientos de logro serán mínimos en casos de pequeño riesgo, y el logro de la meta probablemente no ocurra en estos casos donde la probabilidad de fracaso es muy alta (Korman, 1974). En este sentido McClelland (1953) argumenta que: "una continua confirmación de

expectativas de éxito muy probablemente aburre, mientras que cierta incertidumbre con respecto a una expectativa permite, tras la confirmación un estado afectivo suficiente para que se le tome como satisfactoria ... (estos individuos) deben trabajar con objetos o situaciones cada vez más complejas que permitan utilizar ampliamente su destreza, ya que de trabajarse demasiado en cualquier nivel particular la dificultad, se harían ciertas sus expectativas con lo que se llegaría al aburrimiento", (McClelland et al. 1953; en Cofer y Appley, 1971).

Las personas que poseen una alta orientación al logro gustan de las situaciones que implican responsabilidad personal de encontrar soluciones a problemas. El fundamento de esto es que una persona orientada al logro querrá estar segura de ella y no alguien más obtiene el crédito por la tarea (Kast y Rosenzweeing, 1979, Korman, 1974).

Existe muy poca información respecto a la relación de la necesidad u orientación al logro y la asertividad. (Intons-Peterson y Jonson, 1980 en Flores, 1994) conceptualizan la necesidad de logro en un espacio semántico dividido en cuatro componentes: aproximación al éxito, miedo al éxito, aproximación al fracaso y miedo al fracaso. Por otro lado Hirsochowitz y Nell (1985) explican que las dimensiones en la necesidad de logro son: confianza en la debilidad, miedo a la debilidad, confianza en la asertividad y miedo a la asertividad. Con estos dos modelos se plantea que existe una relación entre el grado de asertividad y la motivación al logro, ya que si existe una confianza en la asertividad se va a tener

una aproximación al éxito, por lo que si una persona es asertiva por lo tanto tendrá mayor posibilidad de desarrollar motivación al logro (en Flores, 1994)

Es de vital importancia conocer las particularidades de lo que es ser una persona asertiva y con motivación al logro porque en estas se engloba de manera general la mayoría de las características que las empresas piden a sus empleados y futuros integrantes de su fuerza de trabajo.

El hecho de tomar en cuenta las características de una persona motivada al logro ayuda a los objetivos de este trabajo en el sentido del autoconocimiento que cada integrante del taller pueda llegar a alcanzar al momento de percatarse de todas aquellas conductas que es posible llegar a tener si se propone hacerlo, es por esto que la utilización del taller vivencial como medio de adquisición de conocimiento se convierta en una herramienta primordial para adquirir de manera eficiente este tipo de conocimientos.

3. Asertividad.

3.1. Antecedentes.

La asertividad hoy en día se ha convertido en tema de mucho interés, sobre todo para aquellas personas que se encuentran en la etapa de búsqueda de empleo, aunado a la gran proliferación de literatura cotidiana sobre el tema, entrenamientos y cursos relacionados con el papel que tiene esta en el éxito en el empleo.

El concepto de asertividad comenzó a utilizarse en psicología en Estados Unidos sobre un contexto clínico a fines de la década de 1940 y principios de 1950, pero no fue hasta que Andrew Salter (1949), puso énfasis en el estudio de la conducta asertiva en su libro "Conditional Reflex Therapy", en donde explica las primeras formas en las que las personas pueden ser adiestradas asertivamente. Posteriormente Wolpe (1975) se señala como el responsable del desarrollo del concepto de asertividad que se utiliza con mayor frecuencia (en Flores, 1994).

A pesar de estos intentos por estudiar el concepto de asertividad no es sino hasta la década de los sesenta, cuando varios autores se interesan en el concepto de asertividad y en el entrenamiento asertivo, siendo esta la principal causa de su expansión y desarrollo. Es por eso que durante esta etapa surgieron diferentes enfoques, como el humanista, que afirmaba que la asertividad debe ser utilizada como una técnica dirigida 100% hacia el desarrollo de la realización de un ser humano. Por otra parte el enfoque conductual según Mirta Flores (1994) plantea

que la conducta asertiva o no asertiva se aprende a través de la observación de los modelos significativos que las presentan.

Lange y Jakubowski (1976) presentaron el modelo cognoscitivo, con el cual afirmaban que para poder realizar un adiestramiento asertivo adecuado era necesario la incorporación de cuatro procedimientos que consideramos muy importantes para la realización de esta investigación: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad; ayudar a identificar y a aceptar sus propios derechos y los derechos de los demás; reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva y reducir ideas irracionales, ansiedades, culpas y desarrollar habilidades asertivas a través de la práctica de dichos métodos.

Smith (1975) manifestó que el ser humano posee una capacidad para la resolución de problemas mediante la aserción verbal.

Por otro lado Satir (1976) dice que la meta de un individuo es la de conservar y acrecentar la autoestimación. Las personas que lesionan la autoestima de los otros lo hacen sin darse cuenta e inconscientemente. La mayoría de las veces no es intencional. Este concepto de Satir es fundamental para comprender la conducta, ya que señala el aspecto no intencional que no se había tomado en cuenta.

También nos da a entender que el individuo posee la capacidad de incrementar la autoestimación, pese a que le conducen a la desvalorización; un camino es el de

estar decidido a romper viejas estructuras, lo cuál no es fácil, ya que al dejar todo a lo que estamos acostumbrados y entrar en lo desconocido. El dolor que provoca el cambio nos hace inseguros, ansiosos. El cambio es el hecho de ser sinceros con nuestros propios sentimientos: ser emocionalmente sincero es esencial para hacer buen contacto interpersonal.

Al contacto antes mencionado Satir lo denomina como "congruencia", que consiste en la situación de ser sincero consigo mismo y con el otro. El armonizar cada vez más con las personas llevaría a establecer un verdadero contacto afectivo para con nosotros y con los demás. Este tipo de comunicación que Satir llama "congruencia" tiene una gran similitud con la denominada conducta asertiva.

Cuando las personas no sienten congruencia en sus relaciones se llega a una serie de juegos de poder y operaciones de ganancia-perdida, dándoles así muy poca oportunidad de tener buenas relaciones con los otros. Hay personas que necesitan sentirse poderosas para contrarrestar su debilidad pero, extrañamente, le temen al poder. Para llegar al poder tendríamos dos modalidades de acción: una es haciendo responsable a otro por la forma en que usamos el poder y la otra es haciéndonos responsables de nosotros mismos; ésta última es consecuencia de ser asertivos o congruentes (Barreto, 1985)

Satir (1976) clasifica cuatro tipos de comunicación en el poder, a las que considera como formas aprendidas que se usan como modos de comportamiento para mantener el poder y "acrecentar" la autoestima: consideraremos la "minusvalía" y

la "irrelevancia" como subdivisiones de lo que hemos designado como conducta no asertiva, al igual que la "superrazonabilidad" y la "agresividad" de Satir las podemos comparar con la conducta agresiva que más adelante abordaremos con mayor amplitud.

El poder de la minusvalía: las personas que se sienten culpables, que tienen lástima y sienten menosprecio de ellas mismas, difícilmente podrán hacer un contacto afectivo real. Si además de esto, sienten lástima y menosprecios por los demás, no desearán ningún tipo de acercamiento afectivo. La verdadera satisfacción surge del amor que le profesa al otro y este tipo de persona no conoce lo que es el amor. La forma de control que usa es el poder que deriva de su forma de ser en su manera de congraciarse, tratando de complacer y de no estar de acuerdo. La necesidad es la de tener la aprobación de los demás.

El poder de la irrelevancia: este poder se encuentra en la habilidad para perturbar y confundir: dirá o hará cosas que tengan poca relación con lo que hacen o dicen los demás; la sensación interior es la de confusión. Siempre hace sentir al otro desequilibrado y a la defensiva, de esta forma hace que aparezcan el miedo, el coraje y el rechazo.

El poder de ser superrazonable: cualquiera que se enfrente a este poder se puede sentir inferior y estúpido: el superrazonable es exageradamente correcto y razonable, y además no demuestra ningún sentimiento; es calmado, frío e imperturbable. Al abrumar y golpear con muchas palabras de más, con

interminables explicaciones detalladas y con referencias a fuentes externas, es sumamente fácil sentirse estúpido, inferior o aburrido. Los que así se sienten tratarán de evitar el aburrimiento.

El poder en la agresividad. El agresivo es acusador, siempre encuentra fallas; es un dictador, el que siempre manda. El miedo y el resentimiento impiden un buen contacto interpersonal; los atemorizados difícilmente se contactarán con los que atemorizan. La sensación que deja el agresivo es la de permanecer en constante tensión muscular; la voz es dura, tensa y muchas veces aguda y fuerte. La persona que culpa tiene mucho más interés en darse importancia que en enfrentarse a la realidad.

Estas formas de comunicación son esfuerzos que se convierten en la base para poder hacer contacto y de allí ganar autoestima. Evidentemente, no resultan medios eficaces para lograrlo plenamente; la comunicación que construye la autoestimación es la congruente.

El poder en la congruencia: ésta proviene de la unión de las palabras en relación con los resentimientos, el cuerpo, las expresiones faciales, etc... Toda acción se encuentra interrelacionada. La energía que emana de la congruencia hace desarrollar confianza y está lejos de inspirar recelo. Esa confianza permite sentirse abierto, sin temor o nada, con posibilidades de lograr el cambio.

“Este es el poder que se encuentra en la semilla, el poder que crea ideas y de hacer que las cosas marchen mejor, el poder de unirse positivamente con los otros, el poder de hacer juicios válidos y el poder conocer constructivamente la destrucción.” (Satir, 1976)

Al igual que Smith (1975), Satir nos habla de los obstáculos que impiden alcanzar la congruencia (para Smith la asertividad). Este impedimento estaría ubicado en el aprendizaje temprano donde se nos enseña a complacer a nuestros padres.

Según la autora: “la mayoría de nosotros aprendimos, cuando éramos niños, todo un juego de reglas que en la actualidad utilizamos. Esas reglas son jefes inflexibles y exigen estricta obediencia. Lo interesante del caso es que realmente tratamos de vivir por medio de reglas inhumanas e imposibles y después nos sentimos culpables o molestos porque éstas existen.” (Satir, 1976).

En casi todos los casos la persona no se da cuenta de que esta enviando un mensaje de dos niveles. El camino consiguiente de esta forma de relacionarse conduce a la desconfianza, a la baja autoestimación y a la frustración. Ante esta amenaza de fracaso, el individuo reacciona pero, como no quiere mostrar su “debilidad”, intenta disimular usando las cuatro formas de comunicación verbal de influencia negativa, sustentando un poder que de nada o de muy poca le servirá.

Según Flores (1994) los modelos teóricos que abordan el tema de la asertividad no han cambiado mucho, la investigación hoy en día esta enfocada hacia la capacitación de personal a través de inculcarles una conducta asertiva.

3.2. Definiciones

La asertividad ha sido definida por infinidad de autores y la mayoría de ellos coincide que esta relacionada con los derechos propios de cada individuo. Wolpe (1979) es uno de los autores que más han estudiado a la asertividad y él la define como "la defensa de nuestros derechos", en el diccionario de Psicología (1987) indica que la aserción es la afirmación, juicio o conclusión emitida sin indicar sus bases y si se toma en cuenta la etimología de asertividad encontraremos que proviene del latín assertio-tionis, que es la acción y efecto de afirmar una cosa.

Algunos autores, entre ellos Wolpe (1979) afirma que la asertividad es una habilidad que se utiliza para contradecir y atacar verbalmente, que un individuo adquiere a través de un entrenamiento dirigido con ese fin.

Lazarus (1971) define a la conducta asertiva en términos de sus componentes que pueden dividirse 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.

Cotler y Guerra opinan que la asertividad involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos de un individuo. Como tal, no sólo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta el como interactúa con otras personas (citado en Flores, 1994)

Una definición que toma en cuenta varios de los conceptos dados por otros autores en la hecha por Bartolomé Carrorobles, Costa del Ser (1979) quienes explicar que se suele aplicar el término conducta asertiva para referirse a la conducta de aquellos individuos capaces de expresar directa o adecuadamente sus opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos) en situaciones sociales e interpersonales.

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

La conducta asertiva es deseable por las personas desde el punto de vista de una interacción más libre, en el sentido de que, al mejorar las relaciones interpersonales éstas se hacen más estables, más funcionales, directas y genuinas. A la vez de mantener buenas relaciones con los demás, uno se valora más y mejor.

Flores (1989) divide a la conducta asertiva en: básica, empática, escalar y confrontativa.

El primer tipo de asertividad es la básica, esta se refiere a la simple expresión de manifestar los derechos, las creencias y los sentimientos personales, sin involucrar otros tipos de destrezas o habilidades sociales. Además implica la libre expresión de afecto o aprecio hacia otra persona.

En la empática el individuo asertivo desea participar con cierta sensibilidad, esto lo hace prestando atención a lo que transmite la otra persona a través de sus necesidades y sentimientos. De esta forma, reconoce la situación personal del otro y se interesa por lo que le manifiestan.

La asertividad escalar involucra comenzar con una respuesta asertiva limitada que implica un mínimo de esfuerzo, esta puede ir acompañada de emoción negativa y llevar consigo posibles consecuencias negativas. Cuando el mensaje asertivo es rechazado por la persona a la que es dirigido y esta amenace alguno de nuestros derechos, la respuesta asertiva debe de incrementarse y mantenerse firme, sin llegar a la agresión.

Por último la asertividad confrontativa aparece cuando las afirmaciones de otra persona contradicen abiertamente los hechos reales. En este caso el asertivo expresa lo que la otra persona dice haber dicho o hecho y lo que quiere en ese momento, y lo confronta con los hechos, tal y como los percibe él.

Las definiciones de asertividad giran en torno a la expresión emocional de la autoexpresión, del autodescubrimiento y de la capacidad de establecer valoración de sí mismo. En este sentido, se podrían retomar tres elementos generales de las definiciones: Uno, es que el individuo tiene derecho de expresarse: dos, es necesario también el respeto hacia el otro individuo, y tres es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o al menos estén encaminadas hacia esta dirección.

Por último, cabe señalar que las definiciones de asertividad se refieren indistintamente a aserción, asertividad y asertivo. De ahí que no este por demás aclarar que desde el punto de vista etimológico, aserción proviene del latín assertio-tionis que es la acción y efecto de afirmar la verdad de alguna cosa. Asertividad es la propensión a ser autoafirmativo y asertivo es aquella persona que es afirmativa.

Después de analizar las definiciones anteriores se utilizará la de Alberti y Emmons (1974), que explican que la asertividad es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros. Debido a que es la más apropiada de acuerdo a los objetivos planteados por esta investigación.

3.3 La conducta no asertiva y la agresividad.

En múltiples ocasiones la asertividad ha sido confundida con la agresividad. Sin embargo, se puede decir que la respuesta asertiva es aquella en la que un individuo hace valer sus derechos de manera directa, sin dañar a los otros y a sí mismos. En cambio una respuesta agresiva es aquella en la que el individuo expresa sus derechos sin importar dañar a otros. Las respuestas no asertivas implican que el sujeto no exprese libremente sus sentimientos, sino que actúa de manera pasiva o sumisa ante una situación. Por otro lado Lange y Jakubowski (1976) definen a la conducta no asertiva como la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen. Con base en su definición postulan que el individuo no asertivo siente que no vale y que los demás son superiores.

La falta de asertividad ha sido integrada en una amplia variedad de problemas interpersonales incluyéndose: el trabajo, la escuela, el ámbito familiar, donde se mantendrían continuos disturbios emocionales, donde la ansiedad inhibe las expresiones de apropiados sentimientos. "Un análisis cuidadoso de la teoría de Wolpe (1958) sugiere que la ansiedad inhibe la responsabilidad del sujeto. Existe el supuesto implícito de que el individuo no asertivo es consciente de lo que debe decir y hacer, pero su expresión total está bloqueada. Sin embargo, se ha demostrado que la mayoría de los pacientes que no evidenciaban interacción

apropiada, las respuestas verbales y no verbales relevantes nunca han sido aprendidas" (en Barreto, 1985)

Lazarus (1971) informa que muchos de los pacientes son capaces de contradecir y atacar, de criticar y defenderse, pero completamente incapaces del elogio personal y de dar aprobación, así como de expresar amor o afecto.

Wolpe (1975) sostiene que el paciente con falta de asertividad está inhibido en la ejecución de una conducta "normal" debido a lo que el llama un miedo neurótico y que, por lo tanto, no se atreve a decir o hacer cosas que parecerían ser bastante razonables. Aparte de las cosas que no hace debido al miedo, hace otras que no puede dejar de hacer (inapropiadas). Este estado de inhibición tiene como resultado la aparición de un estado de trastorno interno continuo.

Al hacer un análisis de las características de la conducta no asertiva antes mencionados usaremos la definición de conducta no asertiva dada por Lange y Jakubowski en (1976) "la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen".

El mensaje que el no asertivo da a entender es: "yo no cuento, tú puedes tomar ventaja de mí. Mis sentimientos no importan. Mis pensamientos no son importantes, los tuyos son los únicos dignos de ser escuchados. No soy nadie, tú eres superior" (Lange y Jakubowski, 1976)

El no asertivo muestra una suerte de respeto por nuestras necesidades. A veces también una sutil forma de respeto por las capacidades de los demás de: aguantar desilusiones, de cargar con responsabilidades, de manejar sus propios problemas, etc. La meta del no asertivo es la de apaciguar a otros y evitar conflictos a cualquier costo. Este tipo de conducta se contrapone a todas las actitudes que una persona debe manejar a la hora de salir a buscar empleo, es por eso que es importante hacer un análisis a fondo sobre la relación de esta conducta y la búsqueda de empleo.

La conducta agresiva tiene que ver con la expresión directa y hostil de los derechos personales por medio de pensamientos, sentimientos y creencias, en forma frecuentemente deshonesto, por lo general inapropiada y siempre con la intención de violentar a los demás (Lange y Jakubowski, 1976).

El porqué de que el agresivo actúe de esa manera tiene que ver con la idea del dominio y la ganancia, forzando a la otra persona a que siempre pierda. Esta ventaja es impuesta con humillación, degradación, despreciando o abrumando al otro, que progresivamente se debilita, perdiendo posibilidad de expresarse y defenderse. El mensaje básico del agresivo es "esto es lo que pienso, tú eres un estúpido por pensar diferente. Esto es lo que deseo, lo que tú deseas no es importante. Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no cuentan" (Lange y Jakubowski, 1976)

Jiménez (1986) hace un cuadro comparativo que resume las implicaciones y el mensaje que transmiten las personas que actúan de manera no asertiva, agresiva y asertiva (ver cuadro 1).

Cuadro 1.

Tomado Jiménez, J. (1986)

Conducta no-assertiva	Conducta asertiva	Conducta agresiva
<p>Implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Violar los derechos propios. 2. No expresar: <ul style="list-style-type: none"> - pensamientos - sentimientos - creencias 3. Expresarse: <ul style="list-style-type: none"> - Con disculpas - Apocadamente - Inadvertidamente <p>De tal manera que los demás pueden fácilmente no atender o ignorar lo que se dice.</p>	<p>Implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Defender los derechos propios. 2. Expresar: <ul style="list-style-type: none"> - Pensamientos - Sentimientos - Creencias 3. Expresarse <ul style="list-style-type: none"> - Directamente - Sinceramente - Apropia y oportunamente <p>De tal manera que se respeten los derechos propios y ajenos</p>	<p>Implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Violar los derechos ajenos. 2. Expresar: <ul style="list-style-type: none"> - Pensamientos - Sentimientos - Creencias 3. Expresarse: <ul style="list-style-type: none"> - Directa y/o indirectamente - Insincera, inapropiada e inoportunamente <p>Siempre violando los derechos de los demás.</p>
<p>Mensaje que da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Yo no cuento" - "Tu puedes aprovecharte de mí" - "No importan mis sentimientos, solamente cuentan los tuyos" 	<p>Mensaje que da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Esto es lo que pienso y siento" - "Así es como yo veo la situación" - "Es tan importante lo que tu sientes como lo que yo siento" 	<p>Mensaje que da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu eres un estúpido por pensar diferente que yo" - "Lo que tu quieres no es importante" - "Lo que tu sientes no cuenta"

- "Mis pensamientos no son importantes, los tuyos si los son" - "Yo soy nadie tu eres superior"	- "Somos igualmente dignos, porque ambos somos personas humanas" - "Lo que deseo es unir fuerzas no señalar diferencias"	
--	---	--

Tomado de Jiménez J. (1986)

Además hace una clasificación en la que considera por un lado a las personas no asertivas y agresivas como inseguras y a las personas asertivas como seguras de sí mismas (ver cuadro 2).

Cuadro 2

Tomado de Jiménez J. (1986)

Personas

Inseguras		Seguras
La persona no-assertiva	La persona agresiva	La persona asertiva
Tiene: Miedo a perder la aprobación de los demás.	Tiene: Miedo a volverse más vulnerable y/o	Tiene: Apertura para ver y aceptar la realidad.
Obstaculiza: Una relación emocional madura.	Impide: La relación emocional con los demás	Favorece: La paz y la comunicación a todos los niveles.
Prefiere: Perder antes que meterse en un conflicto.	Siempre: Gana (mientras no se encuentre con alguien más	Prefiere: Ajustarse a la realidad

<p>Piensa: "Voy a sobrevivir solamente si tengo la aprobación de los demás"</p> <p>No se da cuenta que: La conducta no-aseitva no garantiza la aprobación de los demás Las personas tiene más bien lastima que aprobación a este tipo de conducta Puede provocar irritación y aún repugnancia en los demás. Generalmente no logra satisfacer sus necesidades y hacer respetar preferencias.</p> <p>Necesita: 1. Respetarse a si 2. Confiar en si misma</p>	<p>fuerte)</p> <p>Piensa: "voy a sobrevivir solamente si no soy más vulnerable y soy capaz de controlar a las demás"</p> <p>No se da cuenta que: Su actitud no garantiza el control sobre las demás personas. Ordinariamente las personas se someten tan solo en apariencia Los demás le sabotean sutilmente sus ordenes y planes.</p> <p>Necesita: 1. Respetar a los demás 2. Confiar en si mismas 3. Aumentar el autocontrol 4. Perder el miedo a la intimidad 5. Abrirse a la coparticipación</p>	<p>Piensa: "Voy a sobrevivir solamente si entro junto con los demás, y en contacto con la experiencia, lo que conviene hacer".</p> <p>Se da cuenta que: La aprobación de los demás no es el criterio único para actuar. La flexibilidad; el respeto a los demás y a sí mismo y a con los demás, son elementos esenciales para el crecimiento de la persona</p>
<p>La madurez (asertividad) en las personas: Las personas maduran: Por partes o facetas, en mayor o menor tiempo o según las capacidades y circunstancias de cada uno. Las personas <u>no</u> maduramos como la fruta: <u>armónicamente</u>. Las personas podemos avanzar o retroceder en nuestro proceso de maduración.</p>		

Tomado de Jiménez J. (1986)

Al analizar los cuadros de Jiménez (1986) parece ser que el individuo asertivo es aquel que busca la realización de su propio potencial sin explotar a otros o inhibir su desarrollo, mientras que el individuo agresivo es aquel que logra la autorrealización a expensas de otros y por otro lado el individuo no asertivo es aquel que tiene un estilo de vida notablemente inhibido y carece de logros que le proporcionen satisfacciones.

3.4 Componentes de la asertividad, agresividad y la conducta no asertiva.

Como ya hemos revisado las conductas asertivas, agresivas y no asertivas implican un gran número de actitudes y características de comportamiento. Sin embargo, encontramos otro tipo de componentes como los no verbales y los verbales.

La conducta asertiva verbal es diferente dependiendo de la situación, es decir, tiene ciertas características de formato y estructura. Por ejemplo para expresar sentimientos positivos y negativos se usa el "Yo". Si nosotros queremos que se ponga el foco de atención en nuestros sentimientos y no en el de los otros, se usan verbos, es decir, los verbos, se usan para expresar sentimientos, deseos, necesidades y creencias (Alberti y Emmons, 1978; Bloom, Coburn y Pealman, 1975; Cooley y Hollandsworth, 1977 y Lange y Jakubowski, 1976),. No se usan interrogantes, oraciones indirectas, insinuaciones. Asimismo las negaciones deben darse sin excusas, razones o justificaciones. Algunos ejemplos de esta situación serían: en la primera situación para expresar necesidades y deseos: "me molesta

ir a la casa de un compañero de trabajo", "Prefiero ir al cine que al teatro", En el segundo caso al emitirse insinuaciones como "creo que ya te queda apretado tu vestido" en donde, el objetivo es indicarle a la persona que esta subida de pero, pero no le puede expresar directamente. Por último para negarse sin excusas "Realmente no me interesa comprar una aspiradora por el momento". (en Flores,1994)

Los aspectos no verbales de las conductas asertivas, agresivas y no agresivas son muy importantes para la investigación, sobretodo cuando la investigaciones han demostrado que la mayoría de nuestras comunicaciones son de contenido no verbal (Barreto, 1985)

De esta manera una declaración verbal puede contener un mensaje de sinceridad, de cuestionamiento, de afirmación sarcástica, etc., simplemente con un cambio en la modulación de la voz, en la expresión facial y en el manejo de los gestos. Una declaración asertiva puede trasformarse en no asertiva o en agresiva dependiendo de la conducta no verbal con la que se acompañe la conducta verbal.

Eisler, Miller y Hersen (1953) señalaron con mucha precisión algunas conductas no verbales que pueden ser importantes: la duración de la mirada dirigida a otra persona durante la interacción, la duración del discurso, el tono de la voz y el afecto puesto en el discurso (en Barreto, 1985).

Asimismo Barreto da algunos ejemplos de conducta no verbal:

En la conducta asertiva: Los para-verbales son congruentes con los verbales y agregan apoyo, intensidad y énfasis a lo que se dice. El tono de voz es apropiado a la situación, el contacto visual es firme, los gestos corporales son activos, dinámicos, el modo de hablar es fluido, sin torpezas, expresivo, claro y con énfasis en las palabras.

En la conducta no asertiva: Hay evasión de la mirada, los gestos corporales son forzados, expresan inquietud y falta de espontaneidad. Frente a otra persona que lo confronta se lo ve retroceder atemorizado. Cuando habla se puede abrir la boca con las manos o gesticular nerviosamente para distraer al que le escucha de lo que se está diciendo. El tono de la voz puede ser monótono, sobremanera suesa y lento o demasiado rápido. La forma del discurso es titubeante, con pausas, frecuentemente se observa que aclara la voz.

En general los gestos no asertivos comunican ansiedad, súplica, torpeza, timidez. Es un esfuerzo por reducir el impacto de lo que pudo haberse expresado verbalmente.

En la conducta agresiva: Hay una intención de amedrentar y dominar a los demás. La conducta no verbal incluye un contacto visual hostil que hace bajar las miradas, una estridente voz que convierte en inapropiada la situación, un tono muchas veces sarcástico, molesto. Se adoptan gestos corporales paternos, tales como apuntar excesivamente con el dedo índice.

Por otro lado Satir (1976) afirma que "la mayoría de nosotros aprendimos, cuando éramos niños, todo un juego de reglas que en la actualidad utilizamos. Esas reglas son jefes inflexibles y exigen estricta obediencia. Lo interesante del caso es que realmente tratamos de vivir por medio de reglas inhumanas e imposibles y después nos sentimos culpables o molestos porque éstas existen".

La misma Satir (1978) asegura que en cada discurso comunica todo el cuerpo, no sólo las palabras, sino también la cara, la postura, la respiración y los músculos; de donde tenemos que:

- A nivel de comunicación verbal corresponden las palabras;
- Al nivel corporal/sonoro: la expresión facial, la postura corporal, la tensión muscular, el ritmo respiratorio y el tono de voz.

Los modelos de comunicación pueden emplear doble mensaje, a dos niveles: mientras que con las palabras se dice una cosa, el resto de la persona la está contradiciendo. Este tipo de mensaje aparecería cuando la persona sostiene algunos de los siguientes puntos de vista, según (Satir, 1978);

- Se subestima y cree que es malo sentirse así,
- Teme herir los sentimientos de los demás,
- Se preocupa por las represalias que pueda tomar el otro,
- Teme la ruptura de relaciones,
- No desea imponerse,

- No da ninguna importancia a la persona o a la interacción propiamente.

En casi todos los casos la persona no se da cuenta de que está enviando mensajes a dos niveles. El camino consiguiente de esta forma de relacionarse conduce a la desconfianza, a la baja autoestimación y a la frustración. Ante esta amenaza de fracaso, el individuo reacciona pero, como no quiere mostrar su debilidad, intenta disimular usando las cuatro formas de comunicación verbal de influencia negativa, sustentando un poder que de nada o de muy poco le servirá en la búsqueda de empleo.

4. Taller vivencial.

4.1. Antecedentes.

El ámbito teórico desde el que se respalda un taller vivencial corresponde al enfoque gestaltista.

Perfeccionada en Europa, Sudáfrica y Estados Unidos por el año 1930 y 1940, la terapia gestalt ha constituido un componente poderoso de esta nueva fuerza en la Psicología. En la costa oeste de EEUU es hoy una de las psicologías nuevas más utilizadas y emuladas. Uno de sus fundadores residió en el Esalen Institute desde que se inició y la terapia gestalt era hasta hace poco, la utilizada en dicha institución. Los múltiples institutos gestalt de EEUU y Canadá, son centros que satisfacen el entrenamiento profesional en terapia gestalt y de actividades de maduración profesional.

El aspecto más visible de la terapia gestalt está en las técnicas. Sus enérgicos defensores han demostrado personalmente la eficacia en películas y grabaciones a miles de individuos profesionales y legos en la materia. El enfoque gestalt, se llama *terapia* gestalt, porque resalta su orientación al cambio terapéutico. Los "gestaltistas" son personas prácticas que se preocupan primordialmente por ayudar a la gente a que madure emocionalmente. Resaltan el trabajo intenso y las recompensas del desarrollo personal, no las especulaciones acerca del tema. Esto va unido a la centralización de la actividad, a la experiencia y al conocimiento

directo de la terapia gestalt y a la conciencia de las fallas por la intelección excesiva.

Históricamente se ha considerado al psicoanálisis y al conductismo como las dos principales corrientes o fuerzas dentro de la psicología, y a la "psicología humanista" se le suele definir como "tercera corriente" o "tercera fuerza". Según Kriz (1990), las terapias humanistas se definen no tanto por una teoría común sino por una visión de hombre bastante homogénea; este autor destaca como las principales terapias humanistas a la *terapia gestáltica* de Fritz Perls y la psicoterapia centrada en el cliente (o psicoterapia del dialogo) de Carl Rogers (en Álvarez y cols, 2002).

La terapia gestalt retoma sus principales fundamentos, de la fenomenología y el existencialismo; donde se podría decir que la fenomenología es fundamentalmente un método de pensamiento; mientras que el existencialismo es una filosofía (Ginger y Ginger, 1993), de este modo se tiene qué:

De la fenomenología retoma:

- Lo que importa primero es describir antes que explicar: *el cómo* precede al por qué.
- Lo esencial es *la vivencia inmediata*, tal como es percibida o sentida corporalmente (imaginar) así como el proceso que se desarrolla *aquí y ahora*.
- La percepción personal del mundo y del entorno está dominada por

factores subjetivos irracionales que le confieren un sentido, el cual es diferente para cada quien.

-Esto implica particularmente la importancia de *la toma de conciencia del cuerpo* y del tiempo vivido, como experiencia única de cada ser humano, ajena a cualquier teorización preestablecida.

Del existencialismo (que está relacionado muy de cerca a la fenomenología)

retoma:

-La primacía de *lo vivido concretamente* en relación con los principios abstractos. Puede ser considerado como "existencial" todo lo que se relaciona a la manera en la cual el hombre experimenta su existencia, la asume, la orienta y la dirige. La comprensión de sí para vivir, para existir, sin hacerse preguntas de filosofía teórica, es existencial, es espontánea, vívida, no sapiente (se reflexiona, pero solamente para actuar).

-La *singularidad de cada existencia humana*, la originalidad irreductible de la experiencia individual, objetiva y subjetiva.

-La noción de *responsabilidad propia de cada persona*, la cual participa activamente en la construcción de su proyecto existencial y confiere un sentido original a lo que le pasa y al mundo que lo rodea, creando incansablemente cada día su libertad relativa.

El propósito de la terapia Gestalt consiste en restaurar las partes perdidas de la personalidad y por medio de ella pueden recuperarse nuestra experiencia y nuestro funcionamiento rechazados. El terapeuta se dedica con el cliente al

proceso de recuperar sensaciones y conductas que el cliente ha desechado y que ahora considera que no le pertenecen, hasta que empieza y continúa por su propia cuenta a afirmarse y a obrar como lo haría la persona que realmente es (Perls y Baumgardner, 1994, en Álvarez y cols, 2002).

Este enfoque centra la atención en la conducta presente y exige la participación activa del terapeuta para facilitar en el paciente el proceso de "Darse Cuenta" de sí mismo, como un organismo total que es, aprendiendo así a confiar en él y obtener de esta manera el desarrollo óptimo de todo su potencial. Lo innovador de esta corriente es que se ocupa tanto del síntoma como de la existencia total del individuo.

Puede considerarse a Fritz Perls como el padre de la Terapia Gestalt, como el principal creador y el principal portavoz (Ginger y Ginger, 1993);

El trabajo con grupos

Los psicólogos clínicos efectúan intervenciones con grupos, lo mismo que con personas en forma individual. El grupo puede estar formado por personas que ya tienen relación, por ejemplo una familia, o por personas que no se conocen de ante mano, pero que están buscando la psicoterapia. Además, los clínicos proporcionan experiencias educativas y de mejoramiento a grupos de personas que funcionan razonablemente bien, esto para ayudar a las personas a explorar nuevas sensaciones y formas de interactuar.

En todos estos casos, el psicólogo clínico actúa como facilitador directo del cambio ayudando a crear un sistema interpersonal (el grupo) que ayude a cada participante individual a resolver problemas, adquirir habilidades y aprender nuevas maneras de relacionarse. El psicólogo clínico puede crear un grupo reuniendo a personas que antes no se conocían, con el propósito de ayudarles a resolver problemas personales, las fuerzas terapéuticas especiales de que se dispone particularmente en el contexto de un grupo se utilizan para ayudar a cada uno de los miembros a desarrollar nuevas capacidades, adquirir más confianza y establecer relaciones interpersonales más satisfactorias y efectivas. Los psicólogos clínicos también pueden utilizar los acontecimientos y procesos que surgen naturalmente en los grupos, si se observa como interactúa cada persona con otros miembros de su grupo es posible obtener gran cantidad de datos útiles para la evaluación. Los miembros del grupo pueden aprender mucho acerca de sí mismos al observarse y escucharse entre sí, cada persona aporta un conjunto particular de capacidades, dificultades personales y puntos de vista; los grupos pueden servir como un lugar especial donde los miembros se sienten lo bastante seguros para asumir riesgos y probar nuevas formas de sentir, pensar e interactuar (Kendall y Norton-Ford, 1988).

Los grupos gestalt se concentran en el aquí y ahora, haciendo hincapié en ayudar a cada miembro a integrar sus sentimientos con sus creencias y controles cognoscitivos más intelectuales (Perls, Hefferline y Goodman, en Kendall y Norton-Ford, 1988). El clínico hace comentarios frecuentes acerca de indicios no verbales que supuestamente revelan áreas conflictivas especiales de la persona.

En los grupos Gestalt se recurre a muchos ejercicios experimentales cargados de emoción, a fin de confrontar vívidamente a los miembros con sus sentimientos y necesidades inconscientes y ayudarlos a aceptar y reconocer esos trozos reprimidos de sí mismos. (en Álvarez y cols, 2002).

Lo esencial del trabajo con grupos (desde una perspectiva gestalt) consiste en acompañar de cerca, muy atentamente, la manera de exponerse de cada integrante, ya sea verbal o no verbal: se trata entonces más de un trabajo individual en grupo que de un trabajo de grupo, centrándose sucesivamente en una persona o en otra, más que en la dinámica del grupo en su conjunto. Aunque si se presta la ocasión se puede hacer participar al grupo o a una parte de él, en una situación dada que puede encontrar un eco personal en algunos de sus miembros, en dichas situaciones o ejercicios el grupo puede servir, de alguna manera, de "caja de resonancia" o amplificador, que vuelve más explícito lo que estaba implícito. El *feedback* verbal para aquellos que lo desean puede ser provechoso para aquel que acaba de ser protagonista o bien para preparar el terreno de otro trabajo posterior de alguno de los participantes (Ginger y Ginger, 1993).

El psicodrama

Safouan (1990) y Moreno (1978), mencionan los siguientes antecedentes históricos respecto al psicodrama. Hubo en Viena en 1914, dos corrientes opositoras del psicoanálisis; una fue la rebelión del grupo ignorado contra el

individuo que constituyó el primer paso más allá del psicoanálisis, "la psicoterapia de grupo" Introdujo esta denominación para subrayar el hecho de que se trataba antes que nada de una terapia del grupo y no meramente de un análisis sociológico o psicológico. La otra fue la rebelión del actor sofocador contra la palabra, la cual constituyó el segundo paso más allá del psicoanálisis: el psicodrama, cuyo comienzo fue el 1o de abril de 1921. (en Álvarez y cols, 2002).

El sentido del psicodrama es una representación exagerada de lo que ocurre, y que según Moreno (1978), tiene una influencia directa del teatro de la espontaneidad. A diferencia de este teatro, el psicodrama tiene un gran sentido terapéutico (salvo en sus formas pedagógicas); las técnicas del teatro de la espontaneidad son utilizadas en psicoterapia de grupo como ejercicios movilizadores o como una técnica de calentamiento para generar el libre accionar de los pacientes. El propósito del psicodrama es una auténtica organización de la forma, la autorrealización creadora en el actuar, en la estructuración del espacio, la puesta en práctica de la interrelación humana en la acción escénica.

Greenberg (1977), explica que en la dinámica de grupo y los procesos de acción en la terapia, uno de los principales problemas que debe afrontar el terapeuta es el establecimiento de canales de comunicación. En el psicodrama de grupo se logra esto mediante el proceso de atemperación o precalentamiento, por medio de él el grupo concentra su atención. Fundiendo diversos intereses, el terapeuta dirige la atención a un problema del que quiere ocuparse durante la sesión, siendo

excluidos los intereses periféricos y se definen las áreas básicas que ocuparán al grupo. (en Álvarez y cols, 2002).

4.2. Definición.

El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras se encuentran a un mismo tiempo. Las más susceptibles de ser cultivadas, las más capaces de desarrollo y adelanto, pero también las más vulnerables, al retraso y estancamiento.

El taller vivencial es un tiempo espacio en donde los asistentes, construyen y se apropian instrumentalmente del conocimiento. Es un ámbito donde se promueve la integración del sentimiento, del pensamiento y la acción, la articulación de la teoría y de la práctica, todo ello en encuentros participativos y democráticos.

Más que una moda o un método se propone como una modalidad operativa a través de la cual el coordinador actúa como facilitador, animador, utilizando tantas técnicas y estrategias como considere convenientes para la tarea prevista. Los participantes tienen oportunidad de operar con la realidad a través de la vivencia, la reflexión, la conceptualización y la sistematización del conocimiento (González, 1990).

En un taller vivencial se llevan a cabo tareas individuales y en grupo, se acentúa el hacer sentir y pensar, implicando la participación de las personas como tales e indivisibles.

Gran parte de lo que ocurre en un taller vivencial queda circulando entre los participantes porque es difícil medir con conceptos de tipo intelectual aquello que también señala la otra parte del hombre: sus emociones. Sin embargo, esto puede rescatarse sí dentro del grupo se crea un ambiente de respeto y cordialidad hacia los demás, para que todos los miembros sientan libertad y confianza para expresar no sólo sus ideas sino también sus emociones (Moccio, 1991).

Las personas comienzan a transformar su habilidad de aprendizaje al no depender solo de los libros, apoyándose en sus propias experiencias y creencias logrando con esto interesarse en la ciencia no sólo para aprenderla sino también para crearla (De la torre, 1990).

De tal manera que provocan un desarrollo de la persona al encontrar solución a situaciones problemáticas mediante la adquisición de sus conocimientos. A través de situaciones que propician reflexión, análisis y crítica. Así el taller posibilita la integración teórico-práctica, logrando la síntesis del pensar, sentir y hacer, que genere la auto-socioconstrucción del conocimiento a través de la participación democrática.

Al desarrollar las habilidades bajo el rotulo de actividades "no dirigidas" se obtienen aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes que cobran un significado para los estudiantes, que sean de su interés, por medio de la propia determinación y convencimiento de la necesidad que se tiene que llevar a cabo (Vela. 1991).

El taller es un medio eficaz para hacer énfasis en el aprendizaje. En el se promueve la actividad mental y motora del grupo, el autocontrol y la auto evaluación individual y de grupo (Montero, 1978).

Las actividades y ejercicios del taller vivencial son de suma importancia ya que estos dependen directamente, de los objetivos que se pretenden lograr principalmente el auto descubrimiento y formación de actitudes para una conducta flexible en la solución de problemas (Rodríguez, 1991).

Curle (1977), afirma que cuando existe un diálogo en vez de un monólogo y, preexiste alguna iniciativa para seguir los propios gustos y ordenar los estudios no solo se aprende más, sino que se madura como ser humano.

Al ser el taller una unidad estructurada, planeada y permeable, la participación de los integrantes es básica. Esta debe de ser autentica y sincera, comenzando por el coordinador, pues la actitud de respeto frente a las otras personas va ligada siempre a los resultados obtenidos en el taller.

El coordinador se involucra, al igual que todo el grupo con la diferencia de que aclara, cuestiona, decodifica, señala lo que desde su perspectiva percibe como obstáculo para el desarrollo del grupo, lo contiene, formula hipótesis, cuando intolerancias y estereotipos detienen la comunicación o el aprendizaje (González, 1990).

La investigación de Berenson y Carkhuuff (1967) "demostró que la expresión genuina de los sentimientos es expeditiva para el crecimiento de las relaciones interpersonales, en tanto que la incongruencia es destructiva. Estas relaciones expeditivas se caracterizan por la confianza y la franqueza. Crear confianza y sinceridad además de mantener estas condiciones en el salón de clases requiere que el propio coordinador se comporte de esta manera, así como que posea otras cualidades necesarias; la primera cualidad básica es que sea sincero y congruente, para lo cual se requiere que sea abierto y que este dispuesto a ser "humano" mas que "profesional" (en Arenas, 1984).

La segunda cualidad o habilidad básica que se requiere del coordinador en una relación así es la empatía, significa que tiene que ser capaz de ver las cosas del modo como lo ven los participantes y entenderlas como ellos las entiendan. No se necesita estar de acuerdo, pero si tener la habilidad para comprender al otro. Es preocuparse por el integrante pero no de una manera posesiva, significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente con derechos propios, es la creencia básica de que otra persona es digna de confianza, de alguna manera fundamental, el coordinador que adopte esta actitud podrá aceptar

totalmente el medio y las vacilaciones con que el participante enfrenta un nuevo problema, como también la satisfacción del mismo por sus progresos, ese coordinador podrá aceptar la apatía ocasional del participante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vías de conocimiento tanto sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban, como estimulan el aprendizaje (la rivalidad, el rechazo de toda autoridad, la preocupación por exhibir conductas adecuadas) se está describiendo una percepción del mundo como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. Esta apreciación por parte del instructor es la expresión funcional de su confianza y la capacidad del ser humano (Poeydomenge, 1986).

Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver al mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en un aula tradicional, donde es posible encontrar escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara y sensible. Así que cuando esto ocurre se produce un efecto de liberación total (Roger, 1977).

Las relaciones establecidas en el taller tienen que hacer sentir a los integrantes libres de toda amenaza a fin de que puedan explorar, experimentar y fracasar libremente. La amenaza conduce a la distorsión de actividades, para protegerse o al temor de la desaprobación, la actividad del participante se vuelve defensiva y restringida (Díaz y Guzmán, 1980).

La combinación de las relaciones tranquilas, promueven los autoconceptos positivos y alienta la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, datos y

metodologías; por los cuales se pueden afrontar y tal vez resolver algunos problemas. El participante aprende acerca de sí mismo, deduce la significación a través de sus manipulaciones ambientales y de las relaciones interpersonales. El suministro de datos nuevos, junto con los problemas por resolver de una base para continuar el aprendizaje experimental, el cual a su vez provee datos adicionales para la interacción personal.

Según Lespada (1987), en el clima psicológico del taller, tienden a expresarse muchas reacciones de sentimiento inmediato de cada miembro hacia los demás y hacia sí mismo.

De esta libertad mutua para expresar los sentimientos reales, positivos y negativos, nace un mayor clima de confianza recíproco. Cada miembro se orienta hacia una mayor aceptación de la totalidad de su ser – emocional, intelectual y físico- tal cual es, incluidas sus potencialidades.

Con individuos menos inhibidos por la rigidez defensiva, se vuelve menos amenazadora la posibilidad de un cambio en las actitudes y el comportamiento personal, en los métodos profesionales, y en los procedimientos y relaciones administrativas. Al disminuir la rigidez defensiva, los individuos pueden en mayor grado, escucharse mutuamente y aprender unos de otros.

Se crea realimentación de una persona a otra, en forma tal que cada individuo llega a saber como aparece ante los demás, y que huella deja en las relaciones interpersonales.

Con esta libertad acrecentada y mejor comunicación, surgen nuevas ideas, conceptos y directivas. La innovación puede dejar de ser un peligro para convertirse en una posibilidad deseable. Estas enseñanzas aportadas por la experiencia grupal tienden a transmitirse, de modo temporáneo o permanente, a las relaciones con el cónyuge, los hijos, los alumnos, los subordinados, y aún con los superiores, luego de esa experiencia de grupo. (Rogers, 1978).

Esta propuesta de investigación y de construcción del conocimiento tiene como característica principal la didáctica grupal. Ya que el grupo permite el análisis de la constitución del sujeto en un contexto histórico. Social, con una prehistoria individual familiar y una estructura interna. Esta tiene como base un sistema afectivo que actúa como infraestructura del desarrollo intelectual.

Este privilegio de la relación sujeto-grupo permite comprender el interjuego entre el mundo interno (internalización de las sucesivas experiencias de interacción del sujeto, que trae como consecuencia una representación de lo real) y el grupo externo.

La situación del aprendizaje reactiva esos primeros modos de comunicación entre el grupo externo y el mundo interno. El sujeto se conecta con el objeto a través de

la resonancia de la situación con su propia problemática, cognitiva-afectiva. (Poeydomenge, 1986).

Es parte inevitable del proceso grupal, la expresión de sentimientos y la aceptación de los mismos lo cual genera acercamiento afectivo. Así pues, a medida que las sesiones se suceden toma cuerpo una creciente sensación de cordialidad y confianza; al igual que un espíritu de grupo, del que no sólo brotan actitudes positivas sino, una autenticidad que incluye, al mismo tiempo los sentimientos positivos y negativos. Estableciéndose de este modo, un contacto más íntimo y directo, en los individuos que participan, que en aquellos que no lo hacen. (Saldonha, 1987).

En el proceso de esta interacción libremente expresiva, el individuo recibe muy pronto gran cantidad de datos acerca de la forma en que aparece ante los demás. Comenzando entonces la aceptación de sí mismo que tanto en experiencias grupales como en psicoterapia representa en comienzo al cambio. Siendo este uno de los principales objetivos que persigue el taller vivencial.

Para Moccio (1991), los objetivos de los talleres vivenciales tienen una doble tarea: la de su aplicación como recurso terapéutico y la de investigación de los medios expresivos.

El valor terapéutico del desarrollo de la expresión reside justamente en que, a través de actividades concretas, el individuo tenga cada vez más fácil acceso a su acontecer interior y a una manera más fácil de comunicarlo.

Desarrollar la expresión esta planeado, como un camino hacia la armonía entre pensamiento, sentimiento y acción. Lograr que el individuo su desenvuelva en base a actos con un contenido emocional, una dirección y objetivos dictados, por una conciencia presente y orientadora.

El uso de los talleres depende en gran medida de los objetivos de enseñanza que se tengan para el grupo, considerado su posible aplicación, evaluando, los medios que se tengan para llevarlo a cabo (contenidos, espacio físico, tiempo, grupo, etc.) con respecto a otros tipos de enseñanza, para que sean realmente ventajosos y productivos (Moles, 1998; González, 1988).

Los talleres vivenciales deben tener aplicación con un objetivo bien definido, tanto los miembros del grupo y mucho tiene que ver el maestro, han de saber plenamente que se proponen al querer utilizar un taller vivencial, si se toma en consideración esta característica normativa será siempre un instrumento valioso en la educación.

Cada taller debe tener sus propios objetivos, puesto que la situación en cada uno de ellos es diferente, sin embargo se pondrán ejemplos que puedan guiar a otros investigadores como:

Acevedo (1985), menciona los siguientes objetivos:

- a) Permitir al individuo obtener una mayor calidad de su percepción del mundo que le rodea, calidad que ciertamente puede ser entendida como criticidad;
- b) Proporcionarle un espacio de reflexión en el cual se prescindiera del mágico mito de la educación, o lo que sería lo mismo se haga a un lado la pretendida legitimidad social de la escolaridad y todo esa secuela jerarquizante que "descalifica" al individuo para expresarse;
- c) Propiciar en el individuo; la urgente necesidad de manejar sus afirmaciones y negociaciones como juicios enérgicos y comprometidos con todo su entorno, en aras de la configuración de sus propios conceptos del mundo, a través de la discusión metódica;
- d) Mostrarle el significado de la participación en su misma construcción individual, así como el impacto en la construcción de lo social;
- e) Enseñarle a recorrer los elementos operativos y de proceso que encierran la noción de dinámica de grupo, con fuerzas que ayudan a limitar el desenvolvimiento social del individuo. Y como es natural permitirle vivenciar de la más contundente la presencia de un nosotros que como contexto de estos elementos, se manifiesta como sólidos perímetros de la idea misma del grupo.

De tal manera para Andueza (1986), la planeación y organización del taller vivencial se debe realizar tomando en cuenta no sólo las necesidades y objetivos de éste y del grupo, si no además considerando los siguientes factores:

- Objetivos que se persiguen,
- Madurez y entrenamiento del grupo,
- Tamaño del grupo,
- Ambiente físico,
- Características de los medios,
- Características del medio externo,
- Capacitación del conductor.

Por lo que es importante que al comenzar un taller vivencial se realice el "encuadre formal", enunciando propósitos y objetivos.

Siendo este el momento para enfatizar que el taller está diseñado para los participantes, para brindar un tiempo y un espacio de aprendizaje y perfeccionamiento menos formal y menos solemne. En donde cada uno participará disfrutará y aprenderá en virtud de su propia disponibilidad.

En todas las sesiones se deben incluir momentos de reflexión, así como una actividad denominada "consultoría", con el objeto de responder a las dudas y sugerir posibles caminos y acciones para el futuro (González, 1990).

La aplicabilidad de los talleres vivenciales se sujeta a varios requisitos que deben cumplirse; la carencia de éstos, significaría no tener éxito en los objetivos que se pretendan alcanzar. Dichos requisitos son los siguientes:

- a) Conocer lo que es y lo que se pueda esperar del taller vivencial, es decir, que todos los participantes estén enterados de la organización, método de trabajo y de los objetivos que se persiguen, al mismo tiempo que define sus propias metas.
- b) Conocer y comprender las necesidades de los participantes y del grupo para tratar de predecir los posibles alcances del taller.
- c) Que los participantes puedan obtener o deducir la información teórica necesaria para que sus deducciones sean útiles y surja el auto-aprendizaje, ya que se trata de una experiencia estructurada dentro de ciertos marcos concretos que permiten vivir, sentir una realidad e inferir la teoría aplicable a las situaciones diarias que se viven o a problemas que se pretenden solucionar.
- d) Que los participantes de los integrantes de grupo sea voluntaria, autentica y sincera.
- e) Necesita de una cuidadosa y minuciosa elaboración en un contenido didáctico y en la preparación de las instrucciones escritas, orientadas para el coordinador, protocolos, materiales, etc.
- f) Debe contar con reglas preestablecidas y toda la información sobre el procedimiento de su aplicación.
- g) Requiere de un facilitador o coordinador que sepa provocar una atmósfera abierta, confiable orientada al desarrollo por medio de la experimentación de nuevas conductas y soluciones.

El desarrollo de un taller vivencial comprende tres etapas definidas de la siguiente manera:

- Primera. Presentación del taller vivencial.

Se dan a conocer los objetivos a lograr, métodos y áreas o temas de estudio, actividades a realizar, tiempos y normas de trabajo.

- Segunda. Producción.

Todos los participantes entran en actividades de acuerdo con las responsabilidades que se les haya señalado. Analizan problemas y aportan soluciones, investigan, experimentan, elaboran conceptos, fabrican materiales, exhiben resultados, etc.

- Tercera. Evaluación.

Se valora tanto el taller como el aprendizaje. Es decir, se someten a juicio actividades y actitudes; eficiencia del método, técnicas y recursos didácticos empleados, el grado en que fueron logrados los objetivos propuestos, etc.

Los talleres vivenciales por lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados, es decir, son los medios o métodos, empleados en situaciones de grupo.

El acto de crear aparece entonces como un proceso encadenado de secuencias que no tienen fin, precisamente porque el mecanismo con que opera es la transformación. La transformación necesita de técnicas específicas para su mejor

desarrollo y de la intención de arribar a un resultado o producto (Langer, 1986; Cañeque, 1993).

Se considera que antes de comenzar por describir algunas técnicas que se pueden utilizar en un taller vivencial se deben hacer algunas aclaraciones:

La intención de utilizar un taller vivencial como una estrategia para la adquisición de diversas habilidades se basa en que los hechos que se experimentan en este espacio amplían el modelo o mapa de la realidad reflejándose a su vez en algunos comportamientos aprendidos con anterioridad que impiden adaptarse satisfactoriamente al medio ambiente.

Un conjunto de instrucciones no es un taller; a pesar de que ambos generan experiencias (más no aprendizaje) las cuales pueden ser evaluadas a un nivel interno y externo pretendiendo que en el taller no se genere culpabilidad al no alcanzar el nivel establecido por la instrucción en una experiencia determinada; al basarse principalmente en el proceso intrínseco de la motivación, la cual se realiza por el placer que proporciona (Claxton, 1987).

Por este último punto es vital que el taller se “envuelva” en un ambiente lúdico conceptualizando al juego como:

“El conjunto de operaciones, coexistentes e interactuantes en un momento dado por las que un sujeto o grupo en situación, logran satisfacer sus emociones, transformando objetos y hechos de la realidad y de la fantasía” (Cañeque, 1991).

Todo este planteamiento de los campos de conducta incluyendo la conducta lúdica como prevalente en el campo imaginario y su alta significación terapéutica como proceso elaborador, permite la apertura a un inmenso terreno de trabajo inexplorado.

Los efectos que produce el proceso lúdico en los adultos consisten básicamente en permitir la liberación de una energía proveniente de pulsiones o necesidades que mediante una canalización se convierten, transforman, combinan y fusionan produciendo un clima de placer y un efecto catártico de altísimo valor terapéutico.

4.2. Técnicas del taller vivencial.

Las técnicas de grupo constituyen procedimientos fundados científicamente y suficientemente probados en la experiencia del hecho educativo. Esta experiencia permite afirmar que una técnica aplicada adecuadamente en el proceso enseñanza aprendizaje, tiene la suficiente fuerza para activar los impulsos y las motivaciones individuales y colectivas, estimulan la dinámica interna como externa, de manera que las fuerzas pueden estar integradas y dirigidas hacia las metas del grupo (Claxton, 1987).

Sin embargo, se debe advertir sobre el riesgo de considerar que el uso de una técnica basta por sí sólo para obtener el éxito deseado. Tal como ocurre con los métodos didácticos, las técnicas tendrán siempre el valor que sepa transmitirle las personas que las utilizan, pues estas como cualquier otro método, han de ser "vivificadas" por quien las maneje, su eficiencia dependerá en alto grado de su habilidad personal, de su capacidad creadora e imaginativa para adecuar en cada caso las normas a las circunstancias y conveniencias del momento.

Las técnicas de grupo en comparación con los métodos didácticos, no deben ser consideradas como fines en sí mismas, sino como instrumentos o medios para el logro de los objetivos: beneficiar al grupo y lograr los objetivos.

Las diversas técnicas de grupo poseen características variables que las hacen aptas para determinados grupos en distintas circunstancias. La elección de la técnica adecuada en cada caso corresponde generalmente al conductor del grupo, salvo cuando el grupo es lo suficientemente maduro para decidir por sí al respecto.

Para seleccionar las técnicas más convenientes en cada caso habrá que tomar en cuenta los siguientes factores:

1. Según los objetivos que se persiguen.

Las técnicas de grupo varían en su estructura de acuerdo a los objetivos o metas que puedan fijarse. Hay técnicas especialmente elaboradas para promover el

intercambio de ideas y opiniones; favorecer el aprendizaje de conocimientos y promover rápidamente la participación.

Así pues, la elección ha de hacerse considerando los requerimientos propios de la finalidad que se busca. Para lo cual es necesario que dicha finalidad se haya establecido previamente.

2. Según la madurez y entrenamiento del grupo.

Las técnicas varían en su grado de complejidad y en su propia naturaleza. Algunas son fácilmente aceptadas por el grupo y otras provocan al principio ciertas resistencias por su novedad, por ser ajenas a los hábitos y costumbres adquiridas, por promover actitudes poco desarrolladas.

3. Según el ambiente físico.

Cuando se elige una técnica debe tenerse en cuenta las posibilidades reales del local y del tiempo. Ciertas técnicas requieren de un espacio amplio que permita la actuación de un grupo numeroso. Unas técnicas llevan más tiempo que otras, y el tamaño del grupo incide también sobre las necesidades del tiempo.

Por otra parte, algunas requieren el uso de elementos auxiliares como: pizarrón, láminas, grabadoras, mesas, escritorio, etc. La disponibilidad de estos elementos afectará también la elección de las técnicas.

4. Según la capacidad del coordinador.

El uso de técnicas de grupo requiere el estudio analítico de las mismas y el entrenamiento o experiencia en su aplicación. Quien desee utilizar estas técnicas deberá comenzar por las más sencillas en su estructura. Mediante estas experiencias el instructor del grupo se sentirá cada vez más mejor capacitado para afrontar las técnicas más complejas o novedosas. Por otra parte, el conductor quedará siempre en libertad de elegir aquellas técnicas que considere más afines con sus propias aptitudes y posibilidades, ya que la aplicación de las mismas requiere, como fue dicho, creatividad, imaginación, destreza, flexibilidad, aunque en distinta medida.

Por ello y al considerar que los talleres vivenciales representan una forma de enfocar el aprendizaje humano y el proceso educativo; desde un punto de vista integral y a pesar de que muchos psicólogos clínicos los usan para lo que llaman "terapia" se considera que es más apropiado describirlo como un proceso educativo que integra; las experiencias (perdidas, olvidadas o nunca experimentadas) de manera que resulten personas más satisfechas consigo mismas.

La táctica del taller vivencial está dirigida a la revisión de los campos motor, intelectual, afectivo y al enriquecimiento resaltando, no solo los componentes conscientes sino los inconscientes o disociados que también entran en juego y distorsionan o bloquean el aprendizaje siendo el marco más apropiado para hacerlo el grupo. Y este aprendizaje para ser significativo sólo se da

vivencialmente y no de manera aislada (lo cognitivo por un lado y lo afectivo y corporal por el otro).

Ferguson, (1998) señala que la mayoría de los métodos educativos han fragmentado el conocimiento, dejando ver a la persona solo una parte de la realidad, así como el valorar en mayor medida el desarrollo de habilidades del hemisferio izquierdo y limitando así otras muchas potencialidades, tales como la imaginación, la fantasía y la creatividad (en Martínez, 2005)

Solo se aprende a través de la experiencia, aprender es descubrir, vivir en el sí mismo "eso" que se está conociendo para luego hacerlo parte de sí mismo Castañedo (1997).

Como se menciona anteriormente es necesario que el aprendizaje se dé mediante la experiencia, descubriendo, asimilando la información, sintiéndola, haciéndola parte de uno mismo.

Por lo tanto un aprendizaje completo será el que atienda al desarrollo de todos los sentidos (educación multisensorial), ya que estos son exploradores, vivenciales, descubridores, emotivos; una educación que forme al individuo creativamente, en un mundo dinámico que cambia permanentemente.

Como lo menciona Ojeda (2003), el aprendizaje debe ser distinto a como se ha venido dando, debe ser más agradable y menos estresante, debe ser una

actividad en la que se incorporen experiencias previas, creencias, valores, acciones, sensaciones, emociones y todo lo que involucre a "todo" el individuo, utilizando carteles, olores, fantasías guiadas, mapas mentales, dibujos, dramatizaciones, juegos, música, refranes, aprendizajes directos y experiencias (se compensa el conocimiento teórico y abstracto), etc., al utilizar todo esto incrementa en gran medida el número de conexiones neuronales permitiendo que el aprendizaje sea mejor, más rápido e integral. (en Martínez, 2005).

De acuerdo a los objetivos planteados en la investigación la mejor forma de que las personas desarrollen sus potenciales y habilidades, así como su motivación al logro y asertividad es que exista el contacto con ellos mismos, por lo que al utilizar un taller vivencial se asimila el aprendizaje a través de la experiencia.

Por lo que las técnicas a utilizar fueron desarrolladas de tal forma que el individuo estuviera en contacto con sus sentidos, emociones, pensamientos, sentimientos, etc y así apropiarse del conocimiento a través de la experiencia de sí mismo y de sus compañeros. (Ver anexo 3).

5. La búsqueda del empleo en México.

El desempleo, tal como señalan Brown (1999), se ha convertido en una de las variables sobre las que descansan la reputación y eficiencia de las políticas gubernamentales. En el contexto mexicano las tasas de desempleo se presentan bajas en comparación con otros países debido a dos factores principales (Fleck y Sorrentino, 1994; Martín, 2000): 1) el concepto mexicano de desempleo excluye a personas que debieran contabilizarse como desempleadas, y 2) las bajas tasas de desempleo mexicanas encubren a un gran número de personas en trabajos marginales o informales (vendedores ambulantes, etcétera).

De acuerdo a lo dado a conocer por el Instituto Nacional de Estadística, Geográfica e Informática (INEGI, 2003) en México hay 103 millones de personas de las cuales 57.5 millones están en edad de trabajar. De estos, 15.6 millones el 27.2% de la Población Económicamente Activa, (PEA) cotizan en el Instituto Mexicano Seguro Social, es decir, tienen un empleo formal en alguna de las empresas mexicanas. 4.85 millones (el 8.4% de la PEA) cotizan en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) ó alguna otra institución de seguridad social del Estado como Petróleos Mexicanos (PEMEX) ó la Secretaría de la Defensa que tienen sus propias instituciones de seguridad social. Como independientes, médicos, asesores, arquitectos, etc., están registrados en el Servicio de Administración Tributaria (SAT) 12.3 millones de mexicanos (21.5% de la fuerza laboral), y estos son todos los mexicanos que de una u otra manera tienen una forma conocida por las autoridades de ganarse la

vida. La suma de estos mexicanos que se ganan la vida en la economía formal es de 57% de la PEA, es decir, 32.8 millones de personas. (Schwartz, 2004)

No se tiene ningún registro de cómo se gana la vida los 24.7 millones de mexicanos restantes. Se sabe que aproximadamente 1.6 millones de estos se dedican a buscar empleo, pues el INEGI afirma que el desempleo es el 2.78% de la PEA, pero aún creyendo esta cifra, resulta que hay 23 millones de mexicanos que se ganan la vida sin ser tomados en cuenta por cualquier control por parte del Estado.

Si se aceptaran las cifras del INEGI, resulta que cuatro de cada diez mexicanos se gana la vida al margen de la economía formal, sin embargo el INEGI no considera a estos millones y millones como desempleados, sino como subempleados y no los incluye en las cifras de desempleo. Argumentan que utilizan la misma metodología para medir el desempleo que se usa en otros países y que es reconocida a nivel mundial. Por la única razón que no consideran a estos 23 millones como “desempleados” es porque ya no pierden su tiempo en buscar un empleo pues saben que no lo van a encontrar o van a obtener salarios de miseria.

Pero si no son desempleados, tampoco se les puede considerar empleados pues en realidad carecen de un empleo, es decir, de un sueldo, un lugar de trabajo, un patrón, seguridad social, seguridad laboral, planes de capacitación, ahorro y previsión para la vejez, y tantas otras consideraciones que hacen de un empleo un

“empleo” y no como dicen las autoridades que contabilizan a los desempleados frustrados como empleados.

Los trabajos de tiempo parcial, los trabajos marginales o informales o los no remunerados en negocios familiares son, en algunos casos, las únicas opciones para los trabajadores en México ante la falta de oportunidades. Sin embargo, es muy importante conocer las características de los individuos más eficaces considerados en la definición de desempleados, pues ello permite formular políticas conducentes a su reincorporación en un trabajo remunerado. De no conocerlas, se crea una distorsión de los efectos calculados que produce el desempleo en los ingresos familiares, la pobreza y la pérdida de producción nacional.

El desempleo presenta diferentes variaciones entre grupos de edades, ocupaciones, escolaridad, entre otras cosas. En el caso de países desarrollados las diferencias más importantes se presentan entre grupos de edades, puesto que persisten a lo largo del tiempo y en todos los países, por lo cual no pueden ser atribuidas sólo a cambios generales de la demanda o de la oferta ni a ningún desequilibrio resultante, sino a un fenómeno de equilibrio. También señala que el desempleo es más común entre los grupos jóvenes que entre los adultos, aun en los tiempos de estabilidad y desarrollo económico. Esto podría atribuirse a que los jóvenes relativamente mal pagados y con tasas altas de reemplazo son quienes tiene más tendencia a buscar otro trabajo (Garro y Rodríguez , 1996).

Otra explicación sería la poca capacidad de los jóvenes para adquirir el capital humano específico que requieren las compañías. Los trabajadores ocupados de más edad y con más capacidades implican mayores costos de despido para la empresa, mientras que los jóvenes carecen de experiencia y se encuentran más desprotegidos contra el despido al presentar menores esfuerzos de contratación y costos de despido (Brown y Session, 1997). Cuando la productividad disminuye al avanzar la edad, los trabajadores de más edad son despedidos si los salarios exceden el producto marginal que generan. Aun cuando dichos trabajadores no se caracterizan por altas tasas de desempleo, una vez desempleados tienen menores probabilidades de encontrar un trabajo.

Investigadores como Krumboltz y Thoresen (1979), en su modelo de elección vocacional, plantean la necesidad de intervenir sobre las dificultades o habilidades inapropiadas de los individuos. Para ello proponen experiencias de aprendizaje que consigan en desarrollo de destrezas para manejar el contexto y la ejecución progresiva de las tareas relevantes para el desarrollo de carrera. (Citado en Alonso, 2003).

Dentro del proceso de búsqueda de empleo, Alonso (2003) utiliza el concepto "accesibilidad percibida" para referirse a los obstáculos y oportunidades para acceder a una ocupación. Esta autora plantea la necesidad de ayudar a los individuos a desarrollar sus habilidades en la búsqueda de ofertas de formación y empleo, y en el afrontamiento de las entrevistas de selección de personal.

A la hora de buscar empleo, algunas personas afirman que tienen menos posibilidades de ser contratadas por determinadas características o dificultades que poseen. Sin embargo, otros individuos en las mismas circunstancias no perciben esos aspectos como dificultades o los perciben como puntos fuertes. El conocimiento de las dificultades permitirá al orientador laboral inferir las posibles amenazas en el proceso de inserción laboral, así como detectar las fortalezas permite abordar las oportunidades en el entorno.

Las dificultades son percibidas, y por lo tanto no tienen porque ser ciertas, aunque sí que pueden influir en las conductas del individuo en la búsqueda de empleo o en la superación de un proceso de selección de personal. Las dificultades son creencias del individuo sobre sus mayores o menores posibilidades de encontrar trabajo, y dichas creencias, aunque no se ajusten a la realidad pueden tener consecuencias negativas.

Proyectos europeos como YOUTHSTART (Fondo social europeo, 1997) pone de manifiesto la necesidad de ayudar a aquellos colectivos de individuos con especiales dificultades para acceder al mercado de trabajo, especialmente cuando la situación de desempleo se encuentra en niveles alarmantes como la situación actual de México. Ayudarles a reconocer sus propias cualidades y capacidades potenciales, sus puntos fuertes, contribuye a aumentar su motivación, asertividad y autoestima.

Fernández y Aramburu (2000) utilizan el término autoconfianza, ya que es lo que intentan desarrollar en estudiantes que están a punto de incorporarse al mercado de trabajo y realizan un taller de entrenamiento en búsqueda de empleo. El coordinador intenta reforzar las <creencias de control> y usa una orientación positiva hacia el demandante de empleo. Parece que con esta metodología se reduce la ansiedad y se incrementa la confianza de los participantes en ellos mismos, en comparación con un grupo de control de similares características.

La economía mexicana sí genera empleos, millones de ellos cada mes. Pero todos ellos son generados en la informalidad. Esto significa que la economía mexicana no está totalmente podrida, al menos la economía subterránea goza de completa salud, pero la economía formal, la que realmente debe interesarnos y preocuparnos está prácticamente muerta.

Con base en la Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU) que levanta el INEGI en 32 de las principales ciudades (de 100 mil y más habitantes) del país, a continuación se presentan los resultados preliminares más relevantes sobre la población ocupada y desocupada, durante el octavo mes de 2004.

Tasas Complementarias

A fin de tener una visión más completa del mercado laboral, y en particular del fenómeno conocido como el subempleo, desde 1992 el INEGI genera y publica de manera regular un conjunto de nueve indicadores complementarios que se construyen a partir de la Tasa de Desempleo Abierto a la cual se le agregan

diferentes mediciones del subempleo o del empleo en condiciones precarias, ya sea que éstas se consideren en función del tiempo trabajado, la búsqueda de un empleo adicional o nuevo, los ingresos o de diversas combinaciones entre éstos.

Así, por ejemplo, la Tasa de Desempleo Abierto Alternativa que considera no sólo a los desocupados abiertos, sino también a la parte de la población no económicamente activa que suspendió la búsqueda de empleo para realizar actividades del hogar o estudio, aumentó de 4.66% a 5.20% entre agosto de 2003 y el mismo mes de 2004; la Tasa de Presión General, que incluye además de los desempleados abiertos a aquellos ocupados que buscan trabajo con el propósito de cambiarse o tener un empleo adicional, se elevó de 5.89% a 7.54%; la Tasa de Ocupación Parcial por Razones de Mercado y Desocupación, que es el porcentaje que representa la población desocupada y la ocupada que labora menos de 35 horas a la semana por razones de mercado con respecto a la PEA, pasó de 5.36% a 6.12%, y la Tasa de Condiciones Críticas de Ocupación, que toma en cuenta a la población ocupada que trabaja menos de 35 horas a la semana por razones de mercado, más de 35 horas semanales con ingresos mensuales inferiores al salario mínimo, o que labora más de 48 horas semanales ganando menos de dos salarios mínimos, creció de 8.75% a 9.20 por ciento.

De conformidad con los criterios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son consideradas en el desempleo abierto a todas las personas en edad de trabajar que, durante un periodo de referencia -en este caso la semana anterior al operativo de campo- se encontraban en una situación de no haber trabajado siquiera una hora, estar disponibles para la producción de bienes y servicios y

haber buscado trabajo de manera activa. Esta situación de nula ocupación es fundamental como marco de referencia ya que la ocupación y la desocupación constituyen conceptos mutuamente excluyentes. La desocupación por tanto no es una cuestión de grado sino una situación inequívoca que no debe ser confundida con estados precarios o deteriorados de ocupación.

La Tasa de Desempleo Abierto (TDA) es el cociente que resulta de relacionar a la Población Desocupada Abierta (PDA) con la Población Económicamente Activa (PEA) y su cálculo es útil para medir un importante segmento del mercado de trabajo, aquel cuyas expectativas y estrategias de supervivencia se cifran en mayor medida en torno al empleo asalariado. Ciertamente algunos factores institucionales como la ausencia de un seguro de desempleo generalizado influyen en un comportamiento de la población que se traduce en tasas relativamente bajas. Son estos factores aunados al traslado de una parte de la presión laboral al otro lado de la frontera norte, a ciertos mecanismos de ajuste del mercado de trabajo y a estrategias diferenciadas de supervivencia de la fuerza laboral lo que explica este nivel y no, por sí mismos, los criterios de construcción del indicador normados internacionalmente. Basta señalar que si se recalcularan las tasas de desempleo habiendo eliminado de la ocupación a los individuos que sólo trabajaron una hora en la semana de referencia, la tasa experimentaría un incremento apenas mayor a una milésima de punto porcentual; si se eliminara a todo el grupo que trabajó no más de cinco horas el crecimiento no alcanzaría las dos centésimas.

Pero hay otro dato muy importante que vale la pena incluir en el estudio y es la cantidad de mexicanos que han cruzado la frontera para ganarse la vida en otras latitudes. Según datos del Departamento de Estado de los Estados Unidos, casi 6 millones de mexicanos han cruzado la frontera en busca de trabajo en los últimos 10 años por lo que si sumamos esta cifra a los 23 millones de mexicanos que se ganan la vida en la economía informal, resulta que uno de cada dos mexicanos vivos en edad y con posibilidades de trabajar no han encontrado oportunidades en nuestra enferma economía sino en otras latitudes ó bien al margen de la ley. (Shwartz, 2004).

5.2. El mercado laboral y el perfil de los profesionistas.

A lo largo de la historia, se ha dado un gran desarrollo del conocimiento, no así del ser humano, ya que parte de la educación ha impedido el desarrollo del potencial y la inteligencia creativa del estudiante universitario, siendo así un impedimento en el desarrollo personal del individuo debido a que el modo tradicional de enseñanza-aprendizaje fuerza al alumno a aprender con miedo, se limita el desarrollo de la creatividad, la libertad, la esperanza, la conciencia, el desarrollo de las potencialidades, privilegiando actitudes negativas como el miedo, el conformismo, la apatía, se reduce la capacidad de exploración, de afrontar nuevos desafíos y aprender nuevas cosas; se le obliga a memorizar, se ve al aprendizaje como un fin y no como un medio. Martínez (2005).

Contrariamente a lo aprendido en las instituciones de educación superior. Actualmente las empresas líderes se manejan por competencias laborales. Una competencia laboral es una habilidad, conocimiento o actitud que es medible y que además agrega un valor adicional a un trabajo.

Las empresas que se manejan a través de un modelo de competencias realizan sus entrevistas basadas en las mismas, así como otras evaluaciones para medir en qué nivel y grado el candidato las tiene. Las evaluaciones más comunes que utilizan en un proceso de selección son pruebas psicométricas, assessment center y la entrevista profunda basada en competencias (Recursos Humanos HSBC México, 2005).

Ciertamente las competencias varían significativamente de una empresa a otra, así como éstas son jerarquizadas con el perfil del puesto al que el aspirante ha hecho solicitud pero por lo general las competencias que más buscan las empresas de punta son: liderazgo trabajo con otros, toma de decisiones, compromiso, motivación y aserción personal, pensamiento analítico, innovación, enfoque al cliente, etc.

Es menester recordar que la formación personal y profesional que debe proporcionar el nivel universitario, también está relacionado con la adquisición de elementos sociales propios para una adecuada inserción en el mundo laboral. Así que “la educación que es mediada por el profesor debe promover el desarrollo cognoscitivo y sociocultural en los estudiantes” (Olmos y cols. 2001), más aún

cuando ellos se encuentran ya en el proceso final de su carrera y que uno de los primeros retos que asumirán será la búsqueda de empleo y en donde ellos todavía no tienen el dominio del perfil profesional, para el que han sido formados (en Álvarez y cols, 2002).

Es por esto que los estudiantes requieran la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades para la planeación en la búsqueda de empleo, para mejorar su comunicación oral y escrita, fortalecer su autoestima, trabajar en equipo y reconocer e interpretar códigos y símbolos del lenguaje común en el ámbito laboral

En general el futuro de los jóvenes que terminan su carrera no es halagador, la situación actual del empleo en México no corresponde, por mucho, en la realidad y las estadísticas, es por esto que sí, además de la difícil situación que se vive en la actualidad, se le aúna una falta de motivación al logro y asertividad en los jóvenes en la búsqueda de empleo. Su futuro no se vislumbra muy halagador, de esta manera es como se da importancia en estas capacidades como herramientas esenciales en la búsqueda de empleo en México.

Metodología.

Planteamiento del problema.

Partiendo de la idea de que las personas que se encuentran en proceso de búsqueda de empleo se enfrentan a dificultades personales al tener ideas como: "no se como enfrentarme a una entrevista de trabajo", "no tengo las habilidades necesarias para buscar trabajo", "soy muy nervioso" y "soy muy tímido" (Alonso, 2003) ¿Los asistentes al taller vivencial de estrategias personales para la búsqueda de empleo mejoraron su asertividad y su motivación al logro?

Tipo de investigación:

Experimento de campo con carácter descriptivo.

Área:

Psicología Clínica.

Hipótesis:

Si las personas asisten al taller vivencial, entonces mejoraran su asertividad y motivación al logro para el proceso de búsqueda de empleo.

Variables:

Variable independiente:

- Taller vivencial.

Definición conceptual: Es un tiempo, espacio en el que los alumnos y maestros, construyen y se apropian instrumentalmente del conocimiento; donde se promueve la integración del sentimiento, del pensamiento y la acción, la articulación de la teoría y de la práctica, todo ello en encuentros participativos y

democráticos; una modalidad operativa a través de la cual el docente actúa como coordinador, utilizando tantas técnicas y estrategias como considera convenientes para la tarea prevista, Opera con la realidad a través de la vivencia, la reflexión, la conceptualización y la sistematización del conocimiento (González, 1990).

Definición operacional: Ejercicios como: metáfora, fantasía, música, teatro, dibujo, collage, movimiento, simulación de entrevista.

Durante nueve años el taller vivencial de estrategias personales para la búsqueda de empleo se ha dedicado a crear habilidades de tipo personal en aquellos alumnos que inician la búsqueda de empleo a nivel profesional. Las características más sobresalientes de los integrantes de los talleres en su mayoría evidencian una falta de asertividad, confianza, mal manejo de situaciones estresantes, así como una mala interpretación de mecanismos y símbolos de lenguaje común en el ámbito laboral.

Estos problemas son principalmente causados por el método tradicional de enseñanza utilizado en las instituciones educativas del país que no fomentan un desarrollo personal en el área afectiva de los alumnos (Álvarez y cols, 2002).

El taller esta basado principalmente en la terapia gestaltica debido a que principalmente se están manejando emociones, sobre todo aquellas que provocan problemas por la aversión que tiene el individuo a aceptar la responsabilidad de lo que él es y lo que él hace.

VARIABLES DEPENDIENTES:

- Asertividad.

Definición conceptual: Es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros. (Alberti y Emmons, 1974, citado en Flores, 1994).

Definición operacional: El nivel de asertividad expresada en las puntuaciones obtenidas en la escala de asertividad de Rathus (1973).

- Motivación al logro

Definición conceptual: Es un proceso de planteamiento y un esfuerzo hacia el progreso y a la excelencia, tratando de realizar algo único en su género y manteniendo siempre una elección comparativa con lo ejecutado anteriormente derivando satisfacción en realizar cosas casi siempre lo mejor posible. (McClelland, 1968)

Definición operacional: El nivel de motivación al logro expresado en las puntuaciones obtenidas en la escala de orientación al logro. (Díaz y Andrade, 1989)

Método:

Sujetos: 20 asistentes al taller de ambos sexos, en un rango de edad de los 18 a los 54 años.

Nivel de estudios. Estudiantes, pasantes y titulados de nivel licenciatura.

Muestreo: La muestra se seleccionó bajo los criterios del procedimiento no probabilístico intencionado.

Escenario: El taller se realizó en la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza en la sala de seminarios #2, la cual contó con sillas y pizarrón.

Materiales: cámara, video cassettes

Diseño: Experimental con pre-test y post-test con grupo control y experimental.

Grupo Experimental: Asistentes al taller de estrategias personales para la búsqueda de empleo

Grupo Control: muestra seleccionada bajo los criterios del procedimiento no probabilístico intencionado, considerando que sean de diversas carreras y que no estén cursando ningún taller relacionado con la asertividad o la motivación al logro.

Recursos humanos: se contó con la participación de cuatro coordinadores.

Procedimiento:

Etapa 1.

Captación de los integrantes del grupo experimental que se inscribieron al taller vivencial de estrategias personales para la búsqueda de empleo.

Etapa 1.2.

Elección de los integrantes del grupo control seleccionados bajo los criterios del procedimiento no probabilístico intencionado.

Etapa 2

Aplicación del pre-test (cuestionario de asertividad; cuestionario de motivación al logro, anexos 1 y 2) al grupo experimental.

Etapa 2.1

Aplicación del pre-test (cuestionario de asertividad; cuestionario de motivación al logro, anexos 1 y 2) al grupo control.

Etapa 3

Implementación del taller al grupo experimental (Anexo 3), con un máximo de 10 sesiones.

Etapa 4

Aplicación del pos-test en la última sesión del taller al grupo experimental

Etapa 4.1

Aplicación del pos-test al grupo control el mismo día del término del taller.

Instrumentos:

Para la variable asertividad se utilizará la escala de asertividad de Flores (1989), que consta de 31 afirmaciones de acuerdo a una escala tipo Likert con cinco puntos: 1) nada característico de mí; 2) poco característico de mi; 3) algo característico de mi; 4) muy característico de mi; y, 5) totalmente característico de mi (Anexo 1).

En cuanto a la motivación al logro se implementará la escala de orientación al logro. (Díaz y Andrade, 1989) conformada por 22 reactivos divididos en tres dimensiones (competencia, trabajo y maestría) en un modo de respuesta tipo Likert cuyos puntos son: 1) completamente de desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4) de acuerdo; y, 5) completamente de acuerdo (Anexo 2).

Análisis de resultados.

Grupo experimental.

Rango de edad	No. Personas	Porcentaje
20 – 35	19	95%
40 – 54	1	5%
Total	20	100%

Tabla 1.

El número de sujetos para el grupo experimental fue de 20 de un rango de edad entre los 20 y 54 años; de los cuales el 95% se ubican entre los 20 y los 35 años de edad, siendo esta la mayor frecuencia. Asimismo el rango de edad de 40 a 54 años abarcó el 1% del total de la muestra (ver tabla 1).

Grupo Control.

Rango de edad	No. Personas	Porcentaje
20 – 35	19	95%
40 – 56	1	5%
Total	20	100%

Tabla 2.

En el grupo control, se observó que el 95% de los sujetos se ubican en el rango de edad de los 20 a los 35 años de edad, mientras que el 5% se encuentra en el rango de 40 a 55 años de edad.

Grupo experimental.

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	18	90%
Ingeniería	1	5%
Derecho	1	5%
Total	20	100%

Tabla 3.

Refiriendo al grupo experimental, el 90% de los integrantes son de la carrera de Psicología, 5% de Ingeniería y otro 5% de la licenciatura en Derecho, siendo estas tres las únicas carreras encontradas en este grupo.

Grupo control.

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	2	10%
Derecho	2	10%
Ingeniería	3	15%
Contaduría y administración	9	45%

De la Salud	2	10%
Periodismo	1	5%
Geografía	1	5%
Total	20	100%

Tabla 4.

En el grupo control se encontró una mayor variedad de carreras, 7 en total, de las cuales el 10% de los integrantes tenían estudios de psicología, 10% derecho, 15% ingeniería, 45% contaduría y administración, 10% de la salud, 5% periodismo y 5% con estudios de geografía.

Grupo experimental.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	16	80%
Masculino	4	20%
Total	20	100%

Tabla 5

En el grupo experimental, se observó que la mayoría de los sujetos eran mujeres con un 80%, mientras que los hombres obtuvieron un 20% del total de este grupo.

Grupo control.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	12	60%
Masculino	8	40%
Total	20	100%

Tabla 6.

Para el grupo control la muestra se dividió con un 60% de mujeres y el 40% restante para los hombres.

A continuación se muestran las puntuaciones obtenidas por el **grupo experimental** en la aplicación de la escala de asertividad y el de motivación al logro.

Sujetos	Motivación	
	Pre test	Pos test
1	82	78
2	86	87
3	84	80
4	83	99
5	84	81
6	80	91

Sujetos	Asertividad	
	Pre test	Pos test
1	104	106
2	110	122
3	108	98
4	121	118
5	87	89
6	104	115

7	87	102
8	93	95
9	95	103
10	86	90
11	84	89
12	77	80
13	78	98
14	90	99
15	82	92
16	81	85
17	70	93
18	92	102
19	78	78
20	46	53

Tabla 7.

7	92	98
8	96	99
9	125	119
10	100	110
11	106	115
12	98	95
13	105	106
14	106	103
15	108	112
16	98	113
17	103	110
18	108	111
19	101	99
20	91	101

Tabla 8.

En el total del pre test la puntuación máxima para la escala de motivación al logro fue de 95 y la mínima de 46, y en el pos test el valor máximo es de 103 y el mínimo de 53. Para la escala de asertividad la puntuación máxima del pre test fue de 125 y la mínima de 87, mientras que en el pos test el valor máximo es de 122 y el mínimo de 89. Para este grupo donde se aplicó el taller es evidente el incremento que se obtuvo en el pos test, mostrando esto que los sujetos muestran una actitud asertiva y con una orientación al logro definida.

A continuación se muestran las puntuaciones obtenidas por el **grupo control** en la aplicación de la escala de asertividad y el de motivación al logro.

Sujetos	Motivación	
	Pre test	Pos test
1	97	77
2	85	71
3	107	90
4	98	96
5	87	78
6	91	76
7	98	85
8	87	87
9	57	59
10	82	74
11	103	102
12	85	82
13	77	86
14	78	80
15	78	72
16	78	76
17	84	84
18	87	87

Sujetos	Asertividad	
	Pre test	Pos test
1	61	66
2	90	92
3	130	115
4	125	126
5	124	106
6	119	104
7	102	93
8	121	121
9	72	59
10	104	107
11	94	89
12	104	104
13	108	117
14	109	107
15	103	107
16	87	95
17	104	104
18	64	64

19	102	102
20	97	96

Tabla 9.

19	116	116
20	117	119

Tabla 10.

Se advierte que en el pre test la puntuación máxima para la escala de motivación al logro fue de 103 y la mínima de 57, y en el pos test el indicador máximo es de 102 y el mínimo de 59. Para la escala de asertividad el valor máximo fue de 125 y el mínimo de 61 en el pre test, mientras que en el pos test el puntaje máximo fue de 126 y el mínimo de 64. A pesar de que los puntajes extremos de las escalas no tuvieron una variación significativa en el pre test y el pos test, los valores intermedios tuvieron un decremento en los valores del pos test mostrando así que los sujetos del grupo control no mejoraron su asertividad y motivación al logro durante el tiempo de aplicación del taller al grupo experimental.

Análisis estadístico.

La prueba utilizada para realizar el análisis estadístico fue la de Wilcoxon o prueba de rango con signo de Wilcoxon empleando el SPSS versión IX, con los resultados de los totales de las puntuaciones de las escalas de asertividad y motivación al logro. aplicado antes y después del taller en el grupo experimental, obteniendo lo siguiente:

Grupo experimental.

Pre - Pos Motivación	NÚMERO DE PERSONAS	RANGOS DE LA MEDIA	SUMA DE RANGOS
Rangos Negativos	3	5.50	16.50
Rangos Positivos	16	10.84	173.50
Iguales	1		
Total	20		

Tabla 11.

La tabla 11 refleja que el total de la muestra es de 20 sujetos que contestaron el pre test y el pos test de la escala de motivación al logro del grupo experimental.

Se encontró 16 sujetos que contestaron el pre test y el pos test obtuvieron un incremento en los resultados del pos test después de haber aplicado el taller. 3 sujetos tuvieron un decremento en la calificación y sólo uno no mostró variación alguna.

Como el valor de significancia dada por el SPSS es de 0.002 y por lo tanto menor a .05 se rechaza la hipótesis nula, es decir, si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de motivación al logro en los sujetos que asistieron al taller de estrategias personales para la búsqueda de empleo

Pos – Pre Asertividad	NÚMERO DE PERSONAS	RANGOS DE LA MEDIA	SUMA DE RANGOS
Rangos Negativos	6	8.58	51.50
Rangos Positivos	14	11.32	158.50
Iguales	0		
Total	20		

Tabla 12.

La tabla 12 refleja que el total de la muestra es de 20 sujetos que contestaron el pre test y el pos test de la escala de asertividad del grupo experimental.

Se encontró que 6 de los sujetos que contestaron el pre test y el pos test para la escala de asertividad tuvieron un decremento en los resultados del pos test. En 14 personas, el pos test fue mayor que el pre test, dando una muestra de 20 sujetos.

El valor de significancia dado por el SPSS fue de 0.045 y por lo tanto menor a 0.05 se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que, que si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad de los sujetos.

Se realizó el análisis estadístico utilizando la prueba de Wilcoxon o prueba de Rango con signo de Wilcoxon empleando el SPSS versión IX, utilizando los resultados totales de las puntuaciones de la escala de orientación al logro y la escala de asertividad del grupo control, aplicando un pre test y un pos test, obteniendo lo siguiente:

Grupo control.

Pos – Pre Motivación	NÚMERO DE PERSONAS	RANGOS DE LA MEDIA	SUMA DE RANGOS
Rangos Negativos	13	8.96	116.50
Rangos Positivos	3	6.50	19.50
Iguales	4		
Total	20		

Tabla 13.

La tabla 13 refleja que el total de la muestra es de 20 sujetos que contestaron el pre test y el pos test de la escala de motivación al logro del grupo control.

Se encontró que 13 sujetos que contestaron el pre test y el pos test obtuvieron un decremento en los resultados del pos test. En 3 sujetos, el pos test fue mayor que el pre test y en 4 el resultado fue el mismo.

Como el valor de significancia de la prueba dado por el SPSS es de 0.012 y por lo tanto menor a .05 se rechaza la hipótesis nula, por lo que si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de motivación al logro de los sujetos. Sin embargo, esta diferencia fue en decremento por la utilización de los rangos positivos para obtener el valor de significancia.

Pos – Pre Asertividad	NÚMERO DE PERSONAS	RANGOS DE LA MEDIA	SUMA DE RANGOS
Rangos Negativos	7	10.71	75
Rangos Positivos	8	5.63	45
Iguales	5		
Total	20		

Tabla 14

La tabla 14 refleja que el total de la muestra es de 20 sujetos que contestaron el pre test y el pos test de la escala de asertividad del grupo control.

Se encontró que 8 sujetos que contestaron el pre test y el pos test obtuvieron un incremento en los resultados del pos test, 7 sujetos mostraron un decremento en los resultados del pos test, mientras que 5 obtuvieron el mismo resultado en el pre test y en el pos test.

Como el valor de significancia dado por el SPSS es de 0.394 y por lo tanto mayor a 0.05 la hipótesis nula se acepta, es decir que no existen diferencias

estadísticamente significativas en el nivel de asertividad de los sujetos del grupo control.

Una vez analizadas las cuatro tablas del análisis estadístico se puede afirmar que el taller de estrategias personales para la búsqueda de empleo, si es eficaz y es de utilidad para las personas que se encuentran en el proceso de búsqueda de empleo como una herramienta que les ayude a darse cuenta de sus capacidades, de sus metas a futuro, asimismo de comportarse de manera diferente en situaciones que sean conflictivas para los sujetos en la búsqueda de empleo. La asertividad y la motivación al logro se convierten en una herramienta necesaria no solo para el proceso de búsqueda de empleo, sino también para mejorar su comunicación con las personas, para llegar a tener relaciones interpersonales satisfactorias además de incrementar el respeto por ellos mismos y su visión a futuro.

A continuación se muestran dos tablas comparativas (tabla 15 y 16) del pre test y pos test de la escala de asertividad y motivación al logro para el grupo control y experimental.

Motivación al Logro

Grupo experimental			Grupo control		
Sujetos	Pre Test	Post Test	sujetos	Pre Test	Post Test
1	82	78	1	97	77
2	86	87	2	85	71
3	84	80	3	107	90
4	83	99	4	98	96
5	84	81	5	87	78
6	80	91	6	91	76
7	87	102	7	98	85
8	93	95	8	87	87
9	95	103	9	57	59
10	86	90	10	82	74
11	84	89	11	103	102
12	77	80	12	85	82
13	78	98	13	77	86
14	90	99	14	78	80
15	82	92	15	78	72
16	81	85	16	78	76
17	70	93	17	84	84
18	92	102	18	87	87
19	78	78	19	102	102
20	46	53	20	97	96

Tabla 15

Asertividad

Grupo experimental			Grupo control		
Sujeto	Pre Test	Post Test	Sujetos	Pre Test	Post Test
1	104	106	1	61	66
2	110	122	2	90	92
3	108	98	3	130	115
4	121	118	4	125	126
5	87	89	5	124	106
6	104	115	6	119	104
7	92	98	7	102	93
8	96	99	8	121	121
9	125	119	9	72	59
10	100	110	10	104	107
11	106	115	11	94	89
12	98	95	12	104	104
13	105	106	13	108	117
14	106	103	14	109	107
15	108	112	15	103	107
16	98	113	16	87	95
17	103	110	17	104	104
18	108	111	18	64	64
19	101	99	19	116	116
20	91	101	20	117	119

Tabla 16

Conclusiones.

La motivación al logro, o también llamada necesidad de logro, y la asertividad no han sido el tema principal de muchas investigaciones. Sin embargo, Intons-Peterson y Johnson (1980, en Flores Galaz, 1994) explican que la necesidad de logro es un espacio semántico dividido en cuatro componentes: aproximación al éxito, miedo al éxito, aproximación al fracaso y miedo al fracaso. Asimismo Hirsochowits y Nell (1985) explican que las dimensiones en la necesidad de logro son: confianza en la debilidad, miedo a la debilidad, confianza en la asertividad y miedo a la asertividad. Con estos dos modelos se plantea que existe una relación entre el grado de asertividad y la motivación al logro, ya que si existe una confianza en la asertividad se va a tener una aproximación al éxito, por lo que si una persona es asertiva por lo tanto tendrá mayor posibilidad de desarrollar motivación al logro.

Para que una persona sea asertiva es necesario que tenga la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario. Aguilar Kubli (1987)

La conducta asertiva es deseable por las personas desde el punto de vista de una interacción más libre, en el sentido de que, al mejorar las relaciones interpersonales éstas se hacen más estables, más funcionales, directas y

genuinas. A la vez al mantener buenas relaciones con los demás, uno se valora más y mejor.

En múltiples ocasiones la asertividad ha sido confundida con la agresividad. Sin embargo, se puede decir que la respuesta asertiva es aquella en la que un individuo hace valer sus derechos de manera directa, sin dañar a los otros y a sí mismos. En cambio una respuesta agresiva es aquella en la que el individuo expresa sus derechos sin importar dañar a otros. Las respuestas no asertivas implican que el sujeto no exprese libremente sus sentimientos, sino que actúa de manera pasiva o sumisa ante una situación. Por otro lado Lange y Jakubowski (1976, en Flores, 1994) definen a la conducta no asertiva como la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen. Con base en su definición postulan que el individuo no asertivo siente que no vale y que los demás son superiores.

La falta de asertividad ha sido integrada en una amplia variedad de problemas interpersonales incluyéndose: el trabajo, la escuela, el ámbito familiar, donde se mantendrían continuos disturbios emocionales, donde la ansiedad inhibe las expresiones de apropiados sentimientos. "Un análisis cuidadoso de la teoría de Wolpe (1958) sugiere que la ansiedad inhibe la responsabilidad del sujeto. Existe el supuesto implícito de que el individuo no asertivo sabe lo que debe decir y hacer, pero su expresión total está bloqueada.

Para poder vencer obstáculos, rivalizar con otras personas y ganarles, para lograr algo difícil, dominar y manipular ú organizar objetos, seres humanos e ideas; aumentar la autoestima a través de la utilización productiva del talento es necesario, tener el deseo de llegar a ser todo lo que uno es capaz de ser.

Un elemento común que subyace en muchas de las manifestaciones del individuo autorrealizado es la experiencia cumbre. Este concepto de Maslow se refiere a los momentos que el ser humano experimenta o siente su autorrealización de manera especial, sus mejores momentos, momentos de éxtasis, de máxima felicidad.

Es por eso que para aquellas personas no asertivas y sin motivación al logro les es difícil realizar tareas con cierto estándar de excelencia. M. Dornier (1968, en Spence y Helmreich, 1985) proponen explicar esto con una formulación llamada "Motivo a evitar el éxito" (miedo al éxito) que es descrita como una tendencia disposicional estable adquirida en forma relativamente temprana en la vida, a experimentar ansiedad por actividades orientadas hacia la consecución de una meta. Al igual que el motivo a evitar el fracaso, el miedo al éxito actúa en forma inhibitoria para reducir la motivación de logro resultante.

Así mismo las personas con alta orientación al logro buscan que la actividad emprendida conlleve un nivel medio de dificultad y que implique, por tanto, un riesgo moderado. El fundamento es que los sentimientos de logro serán mínimos en casos de pequeño riesgo, y el logro de la meta probablemente no ocurra en estos casos donde la probabilidad de fracaso es muy alta (Korman, 1974).

Las personas que poseen una alta orientación al logro gustan de las situaciones que implican responsabilidad personal de encontrar soluciones a problemas. El fundamento de esto es que una persona orientada al logro querrá estar segura de ella y no alguien más obtiene el crédito por la tarea (Kast y Rosenzweeing, 1979, Korman, 1974).

El desempleo, tal como señalan Brown y Session (1997), se ha convertido en una de las variables sobre las que descansan la reputación y eficiencia de las políticas gubernamentales.

Dentro del proceso de búsqueda de empleo, Alonso (2003) utiliza el concepto "accesibilidad percibida" para referirse a los obstáculos y oportunidades para acceder a una ocupación. Esta autora plantea la necesidad de ayudar a los individuos a desarrollar sus habilidades en la búsqueda de ofertas de formación y empleo, y en el afrontamiento de las entrevistas de selección de personal.

A la hora de buscar empleo, algunas personas afirman que tienen menos posibilidades de ser contratadas por determinadas características o dificultades que poseen, características propias de una persona que poco asertiva y sin motivación al logro. Sin embargo, otros individuos en las mismas circunstancias no perciben esos aspectos como dificultades o los perciben como puntos fuertes. El conocimiento de las estas dificultades y la manera de resolverlas es de vital importancia para aquellas personas que se encuentran en la búsqueda de empleo

Las dificultades son percibidas, y por lo tanto no tienen porque ser ciertas, aunque sí que pueden influir en las conductas del individuo en la búsqueda de empleo o en la superación de un proceso de selección de personal. Las dificultades son creencias del individuo sobre sus mayores o menores posibilidades de encontrar trabajo, y dichas creencias, aunque no se ajusten a la realidad pueden tener consecuencias negativas.

El papel fundamental de la Asertividad y la Orientación al logro en el ámbito de búsqueda de empleo, es proporcionarle a las personas una herramienta para poder dejar atrás los temores, vencer obstáculos, expresar de manera libre sus sentimientos, tener crecimiento, desarrollo, realización de todo su potencial, creatividad y tener una plenitud del yo.

Es por esto que se utilizó un taller vivencial como herramienta para el cambio de este tipo de creencias acerca de cada individuo. Este tipo de talleres son un método que se propone como una modalidad operativa a través de la cual el coordinador actúa como facilitador, animador, utilizando tantas técnicas y estrategias como considere convenientes para la tarea prevista. Los participantes tienen oportunidad de operar con la realidad a través de la vivencia, la reflexión, la conceptualización y la sistematización del conocimiento (González, 1990). De tal manera que provocan un desarrollo de la persona al encontrar solución a situaciones problemáticas mediante la adquisición de sus conocimientos. A través de situaciones que propician reflexión, análisis y crítica. Así el taller posibilita la integración teórico-práctica, logrando la síntesis del pensar, sentir y hacer, que

genere la auto-socioconstrucción del conocimiento a través de la participación democrática.

Al desarrollar las habilidades bajo el rotulo de actividades "no dirigidas" se obtienen aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes que cobran un significado para los estudiantes, que sean de su interés, por medio de la propia determinación y convencimiento de la necesidad que se tiene que llevar a cabo (Vela, 1991).

Es imposible que con una investigación como la presente se puedan generalizar los resultados para todos aquellos que están en el proceso de búsqueda de empleo, porque no a todos les hace falta una conducta asertiva o motivada al logro, o que con el hecho de crear en ellos una buena asertividad y orientación al logro puedan encontrar empleo inmediatamente. Sin embargo, proyectos europeos como YOUTHSTART (Fondo social europeo, 1997) pone de manifiesto la necesidad de ayudar a aquellos colectivos de individuos con especiales dificultades para acceder al mercado de trabajo, especialmente cuando la situación de desempleo se encuentra en niveles alarmantes como la situación actual de México.

Los veinte sujetos integrantes del grupo experimental, en el cual se implemento el Taller de Estrategias Personales para la Búsqueda de Empleo, participaron en las técnicas, se adentraron en la temática, haciendo preguntas y compartiendo

opiniones con todo el grupo, lo cual ofreció resultados satisfactorios, con lo que se puede afirmar que se les ayudo a reconocer sus propias cualidades, capacidades, potenciales y sus puntos fuertes; por consiguiente se logró que alcanzaran un nivel más elevado de asertividad y motivación al logro, que les puede ser de utilidad cuando se enfrenten a las situaciones estresantes del proceso de búsqueda de empleo, como son la entrevista, la solicitud, la elaboración de un curriculum vitae, entre otras.

Por otro lado el grupo control, al cual solamente se le aplicaron las escalas de asertividad y motivación al logro, se detectaron pocos cambios significativos en las calificaciones de las escalas. En cuanto al escala de asertividad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el pre test y el pos test, mientras que con el de orientación al logro si se encontraron diferencias entre las dos aplicaciones. Sin embargo, la mayoría de los rangos fueron negativos, lo que indica que si hubo diferencia estadísticamente significativas, pero que esta se dio en función del claro decremento en las calificaciones del pos test, en comparación con el pre test.

Referencias Bibliográficas.

- Alonso, G. (2003) Dificultades percibidas en la búsqueda del empleo. Revista de Psicología General y Aplicada. 56 (3) 339-358.
- Andueza, A. (1986) Dinámicas de grupo en la educación. México: Trillas.
- Arenas, F. M. E. (1984) Elaboración de una prueba de creatividad para estudiantes de diseño industrial. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM
- Atkinson, J.W. (1965) Some general implications of conceptual development in the study of achievement-oriented behavior. En a symposium (Po.3-31). USA: University of Nebraska press lincin.
- Barreta, R. (1985) Interrelación de la conducta asertiva y las relaciones objetales. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM
- Bischof, L. F. (1983) Interpretación de las teorías de la personalidad. México: Trillas.
- Brown, C., Pagán, J. y Rodríguez O. E. (1999) Occupational Attainment and Gender Earning Differentials in Mexico. Industrial and labor relations review, 53 (1). pp 123-135.
- Cañeque, H (1991) Juego y vida. Argentina: El ateneo.
- Cañeque, H. (1991) La gata pimienta. Buencs Aires: El ateneo.
- Castañedo, C. (1997) Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y ahora. Barcelona: Harder.
- Claxton, G. (1987) Vivir y aprender. Madrid: Alianza.

- Coffey, C. (1979) Psicología de la motivación. México: Trillas.
- Coffey, C.N. y Appley M.H (1971) Psicología de la motivación. México: Trillas.
- Cueli y Redi L. (1972). Teorías de la personalidad. México: trillas.
- Curle, A. (1977) Educación liberadora. Barcelona: Herder.
- De la Torre, S. (1990) Educación en la creatividad, Recursos para el medio escolar. Madrid: Narcea.
- Díaz, R. Y Guzmán, G. (1980) El taller como modelo de sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje. Revista docencia. México: Ediciones educativas.
- Díaz-Loving, R; Andrade, P. y La Rosa J. (1989) Orientación al logro. Desarrollo de una escala multidimensional (E.O.L) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. Revista Mexicana de Psicología. Vol. 6 núm 1. México.
- Dunnette, Marvin D. (1987) Psicología industrial. México: Trillas.
- Einsenberg, G. A. (1994) Influencia de la familia de origen en la orientación al logro y el locus de control. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Fernández, A. E. (1998) Emociones y adaptación. Barcelona: Ariel.
- Fernández, J. y Aramburu- Zavala, L. (2000). Inserción y preparación para el empleo: un estudio longitudinal. Revista de Educación. 321 137-152.
- Fleck, S. y Sorrentino, C. (1994) Employment and unemployment in Mexico's labor force. Monthly labor review, noviembre. pp 13-16.

- Flores, M. (1989) Asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en una muestra mexicana. Tesis de Maestría, Facultad de psicología, UNAM.
- Flores, M. (1994) Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables. Tesis de Doctorado, Facultad de psicología, UNAM.
- Fromm, E. (1984) Tener o ser. México: F.C.F.
- García, E.B; Campos M; Montero M.E; Pérez A; Valderrama P (1982) Curso de practicas del 4to nivel, social multidimensional. Facultad de Psicología, UNAM.
- Garro, B. N. y Rodríguez, O. E. (1996) La mujer asalariada en México: 1987-1993. Entorno económico, 34 (2002), pp13-16.
- Gellerman, S. W. (1996) La motivación en la empresa. México: Planeta.
- González, C. (1990) Hacia el aprendizaje grupal. Buenos Aires: Humanitas.
- Gottfredson, L.S. (1981) Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology Monograph, 28(6) 545-579.
- Hirochowitz, R. y Nell, V. (1985) The need for power and fear of assertiveness in english speaking south african females graduates. The Journal of Psychology, 119. 6, 603-612.
- Jolande, Jacob. (1960) La Psicología de Carl Jung. México: Paidós.
- Korman, A. (1971) Industrial and organizational psychology Englewood cliffs: Prentice Hall.
- Lange, S. L. y Jakubowski, P., (1976) Responsible assertive behavioral, Illinois: Research Press.

- Langer, R. (1986) Aprendizaje, juego y placer. Buenos Aires: Búsqueda.
- Lazarus, A. A. (1971) On assertive behavior. Therapy and beyond. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Lespada, J. C. (1987) Aprender haciendo. Los talleres en la escuela. Buenos Aires: Humanitas.
- Lindgren, H.C; Hortsah B; Tulin E; y Mich G. (1986). Validity studies of the measures of achievement motivation. Psychological reports. 59, 123-136.
- Maier, N. A. (1979) Frustration: the study of behavior without a goal. New York: Mc Graw Hill.
- Martin, D. W. (2000) Doing psychology experiments. California: Wadsworth.
- Martínez, C. (2005) aprendizaje holístico-vivencial en la formación de futuros psicólogos, desde una perspectiva Gestaltico-Fenomenológica. Tesina de licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Maslow, A. (1973) una teoría de la motivación. Vol. 50.
- McClelland, D. C. (1965) Studies in Motivation. New York: Appleton Century Crofts.
- McClelland, D. C. (1968) La sociedad ambiciosa. Madrid: Guadarrama.
- McClelland, D.C. (1983) Human motivation. USA: General learning.
- Miner, J. (1973). El proceso administrativo. México: Continental.
- Moccio, F. (1976) Psicoterapia grupal. Dramatizaciones y juegos. Buenos Aires: Búsqueda.
- Moles, A. Y Conde, R. (1988) Creatividad y métodos de innovación. Madrid: Ibérico-Europea.

- Montero, G. (1978) Los talleres y laboratorios didácticos. Tesis de Licenciatura. UNAM.
- Murray, Edward J. (1964) Motivation and emotion. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Poeydomenge, M. (1986) La educación según Rogers. Propuesta de la no directividad. Madrid: Narcea.
- Rathus, S. A. (1973) A 30-item Schedule for assessing Assertive Behavior. Behavior therapy. 4. pp 398-406.
- Recursos humanos HSBC. (2005) El arte de buscar empleo. <http://www.occm.com.mx>.
- Robbins, S. P. (2004) Comportamiento organizacional. México: Pearson – Prentice Hall.
- Rodríguez, A. (1991) Manual de creatividad. México: Trillas.
- Rodríguez, A. (1976) Psicología social. México. Trillas.
- Roger, G. (1977) Las ideas actuales en pedagogía. México: Grijalbo.
- Rogers, C. (1966) Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rollet, B. (1984) Archivement motivation vs. Efford Avoidance motivation. Memorias del XXIII Congreso Internacional de psicología científica. México.
- Saldonha, T. (1987) Terapia vivencial. Un abordaje existencial en psicoterapia. Argentina: Lumen.
- Satir, V. (1976) En contacto íntimo. México: Pax.
- Satir, V. (1978) Relaciones humanas en el núcleo familiar. México: Pax.

- Satir, V. (1986) Psicoterapia familiar conjunta. México: Prensa Médica Mexicana.
- Scanlon, Burt, K. (1978) Principios de la dirección y conducta organizacional. México: Limusa.
- Schwartz, R (2004) Sin trabajo no hay vida, sigue cayendo el empleo. <http://www.mexico.com/lapalabra/index.php?method=una&idarticulo=15730>
- Siguan, M. (1979) Motivación y conducta. Barcelona: Fontanella.
- Smith, M. (1975) Cuando digo no, me siento culpable. Barcelona: Grijalbo.
- Spence, J.T. y Helmreich, R. L. (1978) masculinity and feminity their psychological dimensiones correlates and antecedents. Austin: the university of texas Press.
- Stoner, J. (1987) Administración. Madrid: Prentice-Hall.
- Teevan, R. C. (1972) Teorías sobre la motivación del aprendizaje. México: Trillas.
- Vela, J. (1991) Técnicas y prácticas de las relaciones humanas. La experiencia vivencial de la dinámica de grupos. México: Parroquial Clavería.
- Weiner, B. (1970) New conceptions in study of achivement motivation. Academia press, 5, 32-70. New York.
- Wolpe, J. (1975) Psicoterapia por inhibición recíproca, España: Española desclee de brouwer.
- Wolpe, J. (1979) Psychotherapy by reciprocal inhibition, Stanford: Stanford University.

- Wolpe, J. y Lazarus A. A. (1966) Behavior therapy techniques. Oxford: Pergamon.
- Young, F. W. (1961) Multidimensional scaling. History, theory and applications. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Anexo 1.

Asertividad.

Instrucciones: conteste las siguientes preguntas referidas a datos generales. Agradecemos de antemano su colaboración y le recordamos que el cuestionario es anónimo. Los datos serán analizados de forma global no individual. Gracias.

Datos generales:

Edad:

Sexo:

carrera:

semestre:

Instrucciones: Indique que tanto lo caracterizan o describen cada una de las siguientes oraciones de acuerdo al código que se da a continuación. Marque con una X la respuesta que daría en cada caso.

1= Nada característico de mi, extremadamente descriptivo.

2= Poco característico de mi, completamente descriptivo.

3= Algo característico de mi, ligeramente descriptivo.

4= Muy característico de mi, extremadamente descriptivo.

5= Totalmente característico de mi, extremadamente descriptivo.

	NC	PC	AC	MC	TC
1. La mayor parte de la gente parece ser más agresiva y asertiva que yo.....	1	2	3	4	5
2. Titubeo en hacer o aceptar una cita porque soy tímido.....	1	2	3	4	5
3. Cuando la comida en un restaurante no ha sido cocinada a mi satisfacción, me quejo de ello con el mesero.....	1	2	3	4	5
4. trato de evitar herir los sentimientos de otros aún cuando sienta que he salido perjudicado.....	1	2	3	4	5
5. Cuando un vendedor ha hecho un gran esfuerzo para mostrarme mercancía yo siento que no es apropiada para mi. me es difícil decirle que no me la voy a llevar....	1	2	3	4	5
6. Cuando alguien me pide hacer algo insisto en saber porque o para que.....	1	2	3	4	5
7. Hay ocasiones en las que me gusta enfrascarme en un argumento o discusión	1	2	3	4	5
8. Me esfuerzo por seguir adelante también como la mayor parte de la gente de mi posición.....	1	2	3	4	5
9. A decir verdad la mayor parte de la gente se aprovecha de mi.....	1	2	3	4	5
10. Gozo en iniciar conversaciones con nuevos conocidos y extraños.....	1	2	3	4	5

11. A menudo no se que decir a las personas atractivas del sexo opuesto.....	1	2	3	4	5
12. Titubeo en hacer llamadas telefónicas a negocios o instituciones.....	1	2	3	4	5
13. Preferiría solicitar un trabajo o la admisión a un colegio por carta que por medio de entrevistas.....	1	2	3	4	5
14. Me da pena regresar mercancía defectuosa a una tienda.....	1	2	3	4	5
15. Si un pariente cercano y respetable me molesta, reprimo mis sentimientos antes de expresar mi fastidio...	1	2	3	4	5
16. Evito hacer preguntas por temor a que suenen estupidas.....	1	2	3	4	5
17. Temo que durante una discusión, me moleste tanto, que perdería el control.....	1	2	3	4	5
18. Si un famoso y respetado conferencista hace una aseveración que yo creo que es incorrecta, externaría al auditorio mi punto de vista.....	1	2	3	4	5
19. Evito discutir precios adicionales con dependientes y vendedores.....	1	2	3	4	5
20. Cuando he hecho algo importante o que valga la pena, me las arreglo para que otros sepan sobre ello.....	1	2	3	4	5
21. Soy abierto y franco sobre mis sentimientos.....	1	2	3	4	5
22. Si alguien ha difundido historias falsas y malas acerca de mi, lo veo a el (ella) tan pronto como es posible y tengo una plática acerca de ello.....	1	2	3	4	5
23. A menudo tengo dificultad en decir "no".....	1	2	3	4	5
24. Tiendo a controlar mis emociones en vez de hacer una escena.....	1	2	3	4	5
25. Me quejo cuando hay mal servicio en restaurantes o donde se presenten.....	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy dando un cumplido, a veces no se como darlo.....	1	2	3	4	5
27. Si una pareja cercana a mi en el teatro o en una conferencia esta haciendo mucho ruido, les pediría que guardaran silencio.....	1	2	3	4	5
28. Cualquiera que tratará de meterse adelante en una cola esta buscando problemas.....	1	2	3	4	5
29. Me gusta expresar mis opiniones.....	1	2	3	4	5
30. hay ocasiones en las que no se que decir.....	1	2	3	4	5
31. Me da pena pedir información por teléfono a instituciones o negocios.....	1	2	3	4	5

Anexo 2.

Cuestionario

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: Femenino ()

Masculino ()

Escolaridad : Carrera _____

Semestre : _____

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en que medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay cinco respuestas posibles: 1=completamente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3= ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo. Especifique su respuesta haciendo un círculo alrededor del número que mejor exprese esta opinión. Acuérdesse: conteste como usted es, no como le gustaría ser. Y CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES. Gracias.

completamente de acuerdo (5)

de acuerdo (4)

ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

en desacuerdo (2)

completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Me gustaría resolver problemas difíciles..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me gusta ser trabajador..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me enoja que otros trabajen mejor que yo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Me disgusta cuando alguien me gana..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Soy cumplido en las tareas que se me asignan..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Disfruto cuando puedo vencer a otros..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Soy cuidadoso al extremo de la perfección..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Me gusta que lo que hago me quede bien hecho..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Me siento bien cuando logro lo que me propongo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Soy dedicado en las cosas que emprendo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir con otros..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. No estoy tranquilo hasta que mi trabajo queda bien hecho..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Como estudiante soy (fui) machetero (a)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Me esfuerzo más cuando compito con otros..... 1 2 3 4 5
20. Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta terminarla..... 1 2 3 4 5
21. Si hago un buen trabajo me causa satisfacción..... 1 2 3 4 5
22. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás..... 1 2 3 4 5

completamente de acuerdo (5)
de acuerdo (4)
ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)
en desacuerdo (2)
completamente en desacuerdo (1)

VERIFIQUE SI CONSTESTO TODAS LAS AFIRMACIONES. Gracias.

Anexo 3.

Programa del Taller vivencial.

Dinámica	Objetivo	Descripción
Presentación	Dar a conocer a los asistentes al taller así como a los coordinadores.	Se presentará los coordinadores del taller y se les pedirá a los participantes que escriban su nombre en un a tarjeta con una característica que los identifique.
Reconocimiento	Se facilitará el reconocimiento e integración del grupo.	Mediante un juego de movimiento, se les pide a los participantes recorran todo el lugar (sala de seminarios) con los ojos cerrados utilizando para ellos todos los sentidos.
Dejar pendientes	Propiciar que los participantes concentren toda su atención en estas experiencias.	Por medio de un ejercicio de fantasía y metáfora se les invita a dejar prejuicios y pendientes que puedan limitar la participación en el taller.
El paseo	Propiciar un ambiente lúdico y de confianza.	Por medio de un juego de movimientos acompañado de música se propician encuentros por toda la sala en los que exista un contacto visual y corporal.
Caverna	Analizarán sobre el momento de su vida actual para descubrir los "recursos" con que cuentan como seres humanos.	En un ejercicio de imaginación se utilizan diversos símbolos que ayuden al participante a encontrar los recursos con que cuenta para resolver problemas de todo tipo.
Línea de la vida	Analizar y compartir las experiencias más significativas en el proceso personal de búsqueda de empleo.	Los participantes expresan sus experiencias personales, como miedos, ansiedades e inhibiciones en el proceso de búsqueda de empleo.
Carta anónima	Inducir al grupo a expresar	Los participantes escriben una carta

	<p>sus sentimientos ante él mismo.</p>	<p>que posteriormente leerán ante el grupo, en donde expresen abiertamente sus expectativas en la búsqueda de empleo.</p>
<p>Imaginar un proyecto de vida laboral.</p>	<p>Analizar la importancia de comprometerse en la realización de un proyecto de vida.</p>	<p>Inducir a los participantes a imaginar un proyecto de vida, planteándose metas y objetivos a realizarse a corto, mediano y largo plazo en el ámbito laboral.</p>
<p>Simulación de entrevista laboral.</p>	<p>Proporcionar a los participantes las herramientas necesarias en el proceso de selección de empleo.</p>	<p>Se simulará una entrevista de selección de personal en donde se den a conocer las diferentes etapas del proceso de selección, los posibles tipos de entrevistador y la manera de afrontar situaciones difíciles.</p>
<p>Elaboración de Currículum</p>	<p>Dar a conocer los elementos necesarios para la elaboración de un currículum.</p>	<p>Se orientara a los asistentes la forma de elaborar su currículum, la información necesaria para la redacción y la distribución de mismo.</p>
<p>Solución de problemas</p>	<p>Que los asistentes se den cuenta de lo importante que es solucionar problemas objetivamente, eficientemente y con rapidez</p>	<p>Se recrea una situación problemática confrontando a dos equipos de trabajo en donde los equipos necesiten el mismo instrumental para llegar e metas diferentes y sea necesario que desarrollen estrategias de solución conjuntamente.</p>
<p>Ofrecer servicios</p>	<p>Que los asistentes se den cuenta del valor de su trabajo y conocimientos para que sepan ofrecerlo en las entrevistas de trabajo.</p>	<p>Se crean dos equipos en donde uno trata de convencer a los integrantes del otro a que compren su producto, los interesados en vender necesitan ofrecer adecuadamente su trabajo y sin menospreciar el valor del mismo.</p>
<p>Virtudes y defectos</p>	<p>Razonar la importancia que tiene estar conciente de las</p>	<p>A cada participante del grupo se le coloca una hoja en la espalda en</p>

	virtudes y defectos se tiene como persona.	donde los todos los asistentes tendrán que escribir dos virtudes y dos defectos de la persona para posteriormente debatir opiniones.
Collage	Facilitar la expresión de los temas personales que perturban y reafirman la decisión de ir a buscar empleo para después hacer la clausura del taller.	Sobre un fondo de papel se pegan distintos materiales que se relacionen con el tema. ¿Cómo me visualizo en el futuro?
Cierre.	Evaluar los cambios obtenidos durante el taller a través de comentarios y el instrumento.	Cada participante expondrá su punto de vista sobre el taller, y se aplicará el pos-test de asertividad y motivación al logro.