UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN GESTIÓN ORGANIZACIONAL
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

COACHING EJECUTIVO: UN ENTRENAMIENTO EN ASERTIVIDAD

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MANUEL ALEJANDRO CARVAJAL LLANES

TUTOR:

DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTORAL:

MTRO. DAVID RUÍZ MÉNDEZ
DR. JUAN MANUEL MANCILLA DÍAZ
DR. OSCAR IVÁN NEGRETE RODRÍGUEZ
DR. CARLOS NARCISO NAVA QUIROZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MÉXICO, C.D.M.X. AGOSTO 2018

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

ÍNDICE

RESUMEN 4
ABSTRACT 5
INTRODUCCIÓN 6
CUERPO TEÓRICO 8
I. Asertividad 8
I.I- Orígenes de los estudios de asertividad, bases conceptuales 8
I.II- Entrenamiento de conductas asertivas 12
I.III- Asertividad en las organizaciones 17
II. Coaching 19
II.I- Coaching ejecutivo 22
II.II- Elementos distintivos del coaching ejecutivo 24
II.III- Coaching ejecutivo aplicado 28
CUERPO METODOLÓGICO 30
I- Contextualización del trabajo y relevancia social 30
II- Necesidades reportadas 31
III- Objetivos general y específicos 31
IV- Variables: definición conceptual y operacional 31
V- Método 33
V.I- Participantes 33
V.II- Tipo de Estudio 34
V.III- Medición 36
V.IV- Técnicas empleadas 37
V.V- Procedimiento 39
V.VI- Método de análisis de los resultados 42
RESULTADOS 43
DISCUSIÓN 49
CONCLUSIONES 52
REFERENCIAS 53
ANEXOS 63

RESUMEN

El presente trabajo nace del esfuerzo conjunto entre la Residencia Gestión Organizacional de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México y el departamento de idiomas de la misma institución. El objetivo principal de esta intervención fue: implementar un entrenamiento en asertividad, como parte de un programa de coaching ejecutivo, para la mejora del desempeño laboral de un empleado del departamento de idiomas. El cuerpo teórico del trabajo retoma posturas cognitivo-conductuales para el diseño del entrenamiento en asertividad. También se refiere el estado del arte del coaching como tecnología dentro del contexto organizacional. El trabajo emplea un diseño intrasujeto de línea base múltiple de conductas y consta de 4 fases: 1) evaluación de áreas de oportunidad, 2) entrenamiento, 3) post-evaluación y 4) seguimiento. Las variables conductuales bajo medición fueron: conducta asertiva, actividades programadas cumplidas para cada día, tiempo extra dedicado a actividades programadas para cada día y tiempo dedicado cada día a actividades no programadas. Para el análisis de los resultados se empleó estadística descriptiva. Como consecuencias del entrenamiento se logró reducir el tiempo dedicado a actividades programadas para cada día, así como el tiempo dedicado cada día a actividades no programadas, incrementar la ocurrencia de respuestas asertivas y mejorar la proporción de actividades realizadas en el día. Los resultados sugieren la efectividad del programa de coaching ejecutivo implementado como herramienta para la potenciación del desarrollo organizacional.

Palabras claves: asertividad, coaching ejecutivo, línea base múltiple de conductas.

ABSTRACT

This work is a joint effort of the Organizational Management Residency of the Faculty of Iztacala Superior Studies, that belongs to Autonomous National University of Mexico, and the department of Languages of the same institution. The main objective of this intervention was to: implement an assertiveness training, as part of an executive coaching program, to improve the job performance of a worker at the language department. The theoretic part of the work retakes a cognitive-behavior approach to design an assertiveness training. It also retakes literature about coaching as a technology within the organizational context. The work has an intrasubject design of multiple-baseline of behaviors. It has 4 stages: 1) evaluation of opportunity areas, 2) training, 3) post-evaluation and 4) following. The behavior patterns variable under measure were: assertive behavior, fulfilled programed activities for each day, extra time devoted to programed activities for each day and time devoted to non-programed activities each day. To analyze the results, it was used descriptive statistics. Due to the training, it was possible to reduce the time devoted to programed activities for each day and also the time devoted each day to non-programed activities, it also increase the occurrence of assertive behavior and improved the amount of activities made each day. The results suggest the effectiveness of the executive coaching program implemented as tool for the enhancement of organizational development.

Key words: assertiveness, executive coaching, multiple-baselines of behaviors

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 80 del siglo pasado, el coaching como herramienta profesional comienza a cobrar un auge significativo dentro del entorno organizacional. En apenas tres décadas el campo del coaching ejecutivo pasó a convertirse en un mercado global multibillonario (Armstrong, 2011). Para el año 2015 ya existían aproximadamente 64100 coaches a nivel mundial, con ingresos generados de un total de 2356 mil millones de dólares (International Coach Federation, 2016). Esto representa un incremento del 19% con respecto a los ingresos reflejados en la anterior encuesta de la Federación Internacional de Coach, en el 2011 (International Coach Federation, 2016). Sin embargo, el incremento en el empleo del coaching como estrategia para el desarrollo de habilidades, ha progresado acompañado de fuertes críticas respecto a la falta de rigurosidad científica de sus métodos (Kilburg, 1996). Las aproximaciones teóricas desde las cuales lo abordan los profesionales resultan muy diversas, y en ciertos casos, desarrolladas desde la intuición, sin un verdadero fundamento científico (*Judge & Cowell,* 1997). El coaching es un campo de estudio que carece de visiones compartidas y de resonancia respecto a lo que deberían ser sus resultados y métodos de mediciones (De Haan & Duckworth, 2013).

Algunos autores cuestionan el empleo de esta herramienta debido a la falta de investigaciones que avalen su eficacia (Lowman, 2005; Sue-Chan & Latham, 2004; McGovern, Lindemann, Vergara, Murphy, Barker & Warrenfeltz, 2001). Aunque ha emergido como propuesta de intervención en el ámbito organizacional para ayudar a los ejecutivos a mejorar su rendimiento, y de esta manera incrementar la efectividad de la organización, la falta de documentación acerca de qué ocurre, cómo ocurre, por qué ocurre y qué lo hace efectivo, ha logrado que en muchas ocasiones se desestime su empleo (Kilburg, 1996).

Como respuesta a este tipo de críticas, se puede observar en los últimos 15 años un aumento significativo en el número de estudios empíricos que reflejan resultados favorables respecto a la utilidad del coaching dentro del campo empresarial (Jones, Woods, & Guillaume, 2016; Grover & Furnham, 2016; De Haan, Duckworth, Birch,

& Jones, 2013; Wildflower & Brenan, 2011; Grant & Cavanagh, 2007; Grant & Stober, 2006; Abbott & Grant, 2005), sin embargo, aún sigue siendo escaza la literatura científica generada sobre coaching.

Dentro de esta panorámica, uno de los principales retos que el coaching presenta, es el de lograr establecer su profesionalización (Stober & Parry, 2005). Las prácticas de coaching basadas en evidencia deben ser para las ciencias sociales y del comportamiento una prioridad (Drake, 2009), ello permitirá incrementar su credibilidad y calidad.

En este trabajo pretende ser una contribución, desde el posicionamiento de la Psicología, a la solución de la problemática de falta de rigurosidad científica en la práctica del coaching en el ámbito organizacional. Para ello se expondrá un estudio de caso de coaching enfocado en el tema asertividad y se detallarán todos los componentes metodológicos que guiaron el trabajo. Además, se expondrán análisis específicos del caso y críticas a la metodología empleada, así como el cuerpo teórico que guió el entrenamiento en asertividad empleado en este caso en particular.

CUERPO TEÓRICO

I. Asertividad

I.I- Orígenes de los estudios de asertividad, bases conceptuales

El estudio de la asertividad como fenómeno psicológico aparece por vez primera a mediados del siglo XX. Su origen se puede encontrar en el área de la psicología clínica, relacionado a los estudios de casos de pacientes depresivos y neuróticos (Ames, 2009). Durante la década de los 50, las investigaciones pioneras en el campo plantearon un grupo de hipótesis enfocadas hacia la relación enfermedad mental y falta de asertividad, las cuales guiaron el desarrollo de la temática y dieron paso al surgimiento de teorías sobre la asertividad y métodos para su desarrollo a través de programas de entrenamiento (Labunskaya, 1999).

Uno de los precursores que sentó las bases en el campo fue el psicólogo y psicoterapeuta Andrew Salter. Este psicólogo consagró su trabajo al estudio de las causas de la no-asertividad y al descubrimiento de vías para reducir y tratar trastornos neuróticos. En 1949, A. Salter publicó su libro *"Terapia del Reflejo Condicionado"*, el cual es considerado como la génesis de los estudios de asertividad (Labunskaya, 1999). En él, Salter, uno de los principales representantes de la terapia cognitiva-conductual, propone un modelo que establece la bidimensionalidad de la personalidad con base en la capacidad del individuo para expresar sus emociones. A estas dimensiones las nombró personalidad inhibitoria y personalidad excitatoria. Salter basó gran parte de su trabajo en las teorías de Pavlov. Un ejemplo de esto es su consideración de la personalidad inhibitoria como un producto de la prevalencia de procesos inhibitorios sobre procesos estimulatorios a nivel del sistema nervioso (Salter, 1949). Las personas con una personalidad inhibitoria se muestran incapaces de expresar de manera espontánea sus sentimientos y como resultante experimentan dificultades en sus relaciones sociales.

Por otra parte, la personalidad excitatoria la describe como espontánea y extrovertida (Salter, 1949):

> Esa es la base de la salud mental. Resulta fútil hablar de fuerza. Hablemos mejor de libertad. Mis casos quieren lógica que guíe sus emociones. Yo quiero emociones libres y abiertas que guíen su lógica. La persona feliz no pierde tiempo pensando. El auto-control viene de no tener ningún control; el acto excitatorio, sin pensar. El pensamiento inhibitorio es no actuar y engañarse a sí mismos creyendo que son una especie altamente civilizada (p.42).

Aunque Salter llegó a proponer ideas prometedoras, como su terapia ‘‘sentir-hablar’’, para la cual detalló una serie de comportamientos que caracterizan a la persona extrovertida, falló en esclarecer cómo debía ocurrir el proceso de internalización de las mismas. Su teoría carecía de medios para su implementación (Werni, 2013). Aun así, se reconoce el valor de su aporte como clave en el posterior desarrollo de teorías y programas de entrenamiento de conductas asertivas.

Otras críticas ejercidas sobre el trabajo de Salter refieren una falta de atención al entorno social. Un comportamiento socialmente-competente requiere de un control de las emociones en lugar de su expresión abierta sin límites (Romek, 2003). El control de los impulsos personales forma también parte del comportamiento asertivo, al permitir una comunicación más efectiva que toma en cuenta el medio donde se desarrolla (Stein & Book, 2006). Desde esta perspectiva se podría afirmar que el trabajo de Salter quedó a medio camino de la comprensión del fenómeno de la asertividad. Enfoca toda su atención en la expresión abierta y total de las emociones, como si ello equivaliese de manera directa a la manifestación de un comportamiento asertivo.

Otro de los autores destacados de la época fue Joseph Wolpe, quien basó gran parte de su trabajo en las obras de Salter. Wolpe (1958) se convirtió en la primera persona dentro del campo profesional en utilizar el término ‘‘aserción’’, en su libro *‘‘Psicoterapia por inhibición recíproca’’*. Wolpe (1977), al igual que Salter, sugiere la

idea de que la conducta asertiva es el producto de la manifestación libre y abierta de las emociones.

El trabajo de Wolpe amplió los estudios de Salter, brindando una explicación acerca de las causas de las conductas no asertivas. Para Wolpe (1993) la conducta no asertiva son hábitos inadaptados de respuestas de ansiedad. Las personas que ante situaciones determinadas inhiben su conducta, posiblemente asertiva, debido a un miedo neurótico, terminan por asociar este miedo a dichas situaciones y ante eventos reactivantes reproducen de manera automática dicho comportamiento.

Por otra parte, describe la conducta asertiva como ‘‘la expresión apropiada, hacia otra persona, de una emoción diferente a la ansiedad’’ (Wolpe, 1993, p.130). Dichas emociones pueden ser de distintas clases: una persona puede experimentar admiración o ira producto de su interacción con un otro y aun así manifestar una conducta asertiva al sobreponerse a sus miedos neuróticos generadores de ansiedad.

Junto a Wolpe trabajó el psicólogo sudafricano Arnold A. Lazarus fundador de la terapia multimodal, quien realizó aportes significativos a los estudios de asertividad. Wolpe y Lazarus realizaron importantes publicaciones juntos, como por ejemplo el primer cuestionario para evaluar asertividad, diseñado para el trabajo con pacientes que sufrían de trastornos psicológicos y el primer manual sobre terapia de conducta: *‘‘Técnicas de terapia de conducta’’* (Wolpe y Lazarus, 1966). En este manual Wolpe y Lazarus (1966) conceptualizaron la asertividad como ‘‘toda expresión socialmente aceptable de derechos y sentimientos’’ (p.39).

Lazarus desarrolló técnicas como el ‘‘entrenamiento asertivo en grupos’’ y empleo en su práctica la terapia cognitiva-conductual, adoptando técnicas como la reestructuración cognitiva (Ellis), la autorrevelación (Rogers) y el entrenamiento en comunicación (Haley), afirmando que esta lógica de trabajo le había brindado mejores resultados que la terapia de conducta de Wolpe, la cual consideraba limitada en sus concepciones para la práctica psiquiátrica (Caballo, 1998).

Durante la década de los 70, los estudios sobre el tema se vieron influenciados por la toma de conciencia que generó el Movimiento por los Derechos Civiles en los EEUU. Las aproximaciones al constructo comenzaron a valorar al entorno social dentro de sus definiciones. De esta manera la conducta asertiva adquirió una nueva característica que sigue siendo considerada por muchos psicólogos hasta el día de hoy: el respeto a los derechos del otro. La diversidad de aproximaciones desde las que ha sido abordado el fenómeno de la asertividad han dado lugar a un sin fin de definiciones. La tabla 1 muestra algunas de las nuevas definiciones:

Tabla 1. Definiciones conceptuales de asertividad

Autores (año)	**Concepto de asertividad**
Lange y Jakubowski (1976)	Sostener los derechos personales al expresar y manifestar ideas y sentimientos de manera directa, sin herir los derechos del otro.
Alberti & Emmons (1978)	‘‘Conducta que permite a una persona actuar con base en sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros’’ (p. 2).
Michelson, Sugai, Wood & Kazdin (1987)	Conductas dirigidas a mantener una interacción donde se respeten las necesidades, sentimientos y derechos de las partes, favoreciendo ello la continuidad de la relación
Caballo (1988)	Capacidad de expresar de manera directa nuestros sentimientos, necesidades y opiniones al mismo tiempo que se respetan los de las personas con las que se interactúa.
García & Magaz (1992)	Cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con las que se desarrolla la interacción” (p.14).
Rodríguez (2001)	Respeto hacia los demás mientras se expresa uno de manera libre y se hace responsable de sus acciones.

García (2010)	"Habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás, negociando con ellos su cumplimiento" (p.74).
Pérez (2013)	“Conducta que permite a la persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros. (p.1).

Derivado de la tabla anterior podemos señalar algunas similitudes en las definiciones respecto a las siguientes ideas:

- no es un rasgo de la personalidad, sino una conducta sujeta a las variaciones del entorno social.
- la ansiedad resulta un factor adverso ante la expresión de conductas asertivas
- es un medio de expresión de emociones, deseos y necesidades
- para poder hablar de asertividad debe existir una interacción social
- en dicha interacción las personas poseen iguales derechos
- la conducta asertiva posee un componente de respuesta instrumental

Para los fines de esta investigación se tomó como referente de trabajo la definición ofrecida por Alberti y Emmons (ver tabla 1). La asertividad es una habilidad que puede ser desarrollada y se expresa en conductas socialmente-competentes ante situaciones específicas que buscan la autoafirmación de los derechos propios al mismo tiempo que toman en consideración los de la persona con quien se interactúa.

I.II- Entrenamiento de conductas asertivas

Entender la asertividad no como un rasgo de la personalidad, sino como una expresión de conductas ajustadas al entorno social donde se desarrollan, permite la construcción de un entrenamiento dirigido a su promoción (Lazarus, 1973).

La capacidad de una persona de mostrar comportamientos asertivos sí se encuentra sujeta a las contingencias que enfrenta, por lo que una persona puede mostrarse asertivo para determinados asuntos y situaciones, mientras que en otros podría carecer de esta habilidad, llegando a exhibir conductas agresivas o pasivas (Galassi, Delo, Galassi y Bastien, 1974; Gambrill y Richey,1975; Turner y Adams, 1977).

Para Alberti (1977; citado por Caballo 1988) la anterior idea es básica para entender qué es la asertividad. Además, este autor plantea que la asertividad:

- Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.
- Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
- Se basa en la capacidad del individuo de escoger libremente sus acciones.
- Es una característica de la conducta socialmente efectiva, no dañina.

Para Wolpe (1993) el entrenamiento en asertividad es ‘‘un conjunto de métodos específicos para la eliminación de hábitos de respuesta de ansiedad clásicamente condicionados’’ (p.130). Se trata de una desensibilización sistemática que permita romper el vínculo entre la situación causante del estrés y la respuesta de ansiedad, armando posteriormente a la persona con nuevas respuestas conductuales.

Para Lazarus (1971) la carencia de alternativas en el repertorio conductual de la persona es la causa de las conductas no asertivas, a esto le nombró ‘‘déficit social’’. El entrenamiento busca establecer una reeducación emocional y ampliar el repertorio conductual al cual se encuentra limitada la persona, brindándole la posibilidad de reaccionar de manera competente ante las demandas del medio.

Al desarrollar un entrenamiento en asertividad resulta conveniente tener en cuenta cuatro procedimientos básicos González y Kasparane, 2009):

1-Enseñar la diferencia entre conductas asertivas y no asertivas (pasivas y agresivas).

2-Ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los de los demás.

3-Reducir los obstáculos afectivos y cognoscitivos, minimizando las ideas irracionales, ansiedades y sentimientos de culpa.

4-Desarrollar conductas asertivas a través de la práctica de dichos métodos.

Para algunas personas lograr distinguir entre el tipo de conductas que puede desplegar en determinado contexto puede ser una tarea muy difícil, pues les resulta ardua la tarea de discernir los límites entre conductas pasivas, asertivas y agresivas (ver imagen 1). Ello se debe en gran medida al aprendizaje social e interiorización de la cultura que hace la persona a lo largo de su vida (Alberti, 1977).

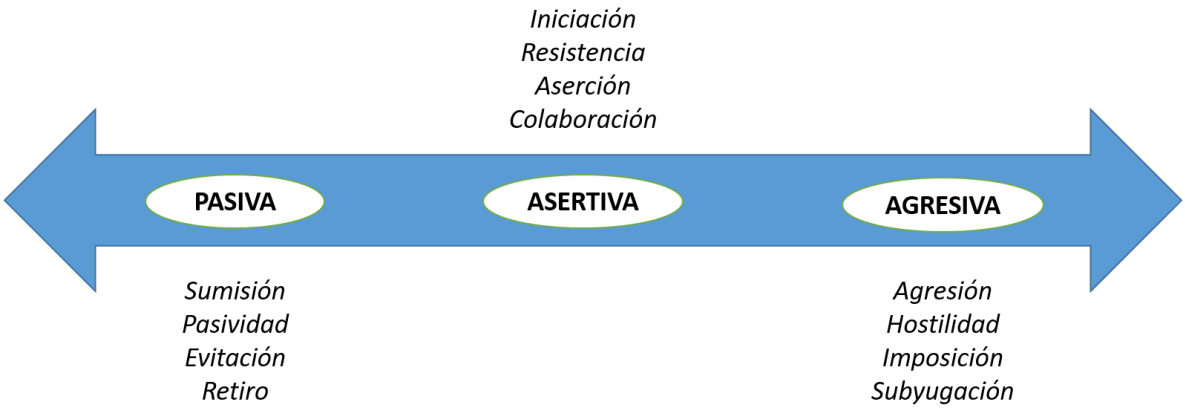


Imagen 1. Expresión de conductas pasivas, asertivas y agresivas

La asertividad parece tener un efecto curvilíneo, pues existe cierto punto en el que si la persona fuerza demasiado la interacción para satisfacer sus necesidades, deseos y metas puede llegar a un nivel que implique costos sociales. Saber hasta dónde presionar resulta clave para la expresión de conductas asertivas (Ames, 2008).

La reproducción sostenida en el tiempo de conductas no asertivas se encuentra ligada a una falta de autoconocimiento que se deriva de la inhabilidad para decodificar señales en la comunicación (Vazire y Carlson, 2010). Aquellas personas

que no son capaces de captar las señales que envía su interlocutor sobre sus sensaciones derivadas de la interacción, carecen de la información necesaria para una revalorización y modificación de su conducta. También ocurre que, aunque la persona cuente con estas habilidades de decodificación, su interlocutor puede no mostrar deliberadamente evidencia alguna de su percepción de la conversación, lo cual también actúa como barrera para la modificación conductual. Cuando esto ocurre, es común que como compensación surja una sobrevaloración de la imagen propia y una proyección (Dunning, 2011). Frente a la falta de retroalimentación del entorno social la persona tiende a sobrevalorar su desempeño conductual y además proyecta sus puntos de vista en otros, asumiendo que los demás comparten su visión.

Al momento de enseñarle a la persona a la que se le brinda la ayuda la diferencia entre conductas asertivas y no asertivas resulta de suma importancia el argumentar la funcionalidad de la conducta asertiva y su adecuación social. Según Wolpe (1993), crear una conciencia sobre la moralidad y beneficios de la conducta asertiva permite al paciente movilizar su conducta hacia el aprendizaje.

La concientización de los derechos individuales es también un punto en el que pueden actuar como limitantes el aprendizaje social e interiorización de la cultura que hace la persona (ver anexo 1). Muchas personas muestran conductas no asertivas debido a la falta de conocimientos o interiorización de los derechos individuales propios y de los demás. Hacer conscientes estos derechos marca un cambio radical en la aproximación social de las personas (Bower & Bower, 1976).

Lange, (1981, citado por Caballo, 1998) refiere también cuatro etapas en el entrenamiento de la asertividad, bastante similares a las ofrecidas por González & Kasparane (2009):

1. El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.
2. La distinción entre conductas asertivas, pasivas y agresivas.
3. La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.
4. El ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas.

La tercera etapa de reestructuración cognitiva presupone que para cada situación problema-específico hay un diálogo interno de la persona que atraviesa esta situación. La teoría cognitiva-conductual defiende la idea de que no es la situación en sí lo que nos genera ansiedad, sino nuestra percepción de la situación (Ellis, 1962). Esta etapa va dirigida a ayudar a la persona a comprender como lo que se dice a sí misma determina sus sentimientos y conducta, para posteriormente buscar una resignificación de la situación de manera que ello permita arribar a sentimientos placenteros y conductas asertivas (Caballo, 1998).

Durante el comienzo de la etapa de ensayo conductual el terapeuta debe cumplir con una regla de oro: ‘‘nunca instigar un acto asertivo susceptible de tener consecuencias punitivas’’ (Wolpe, 1993, p.140). La lógica de trabajo debe ser la de una dosificación de la complejidad de las tareas, aumentando la misma a medida que la ansiedad interpersonal vaya disminuyendo y los comportamientos asertivos se refuercen.

En el área de los entrenamientos en asertividad una de las propuestas de mayor impacto es la de Lazarus (1973) quien propone las siguientes cuatro dimensiones de la conducta asertiva:

1. La capacidad de decir NO.
2. La capacidad de pedir favores o hacer peticiones.
3. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
4. La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

La valía de cada dimensión se sostiene por sí sola, lo cual se traduce en la total independencia de las dimensiones. Las personas que muestren conductas asertivas en una de ellas no necesariamente deben mostrarlas en las restantes. Entender la asertividad de esta forma conlleva un gran número de implicaciones prácticas. Por ejemplo, el entrenamiento en asertividad no necesariamente implica un trabajo con las cuatro dimensiones. Es tarea del terapeuta, coach o cualquier otro profesional que trabaje con el cliente, discernir las carencias de la persona que recibe la ayuda o servicio. Para el entrenamiento en asertividad desarrollado en esta investigación

el autor asume la organización de Lazarus (1973) sobre la clasificación de categorías de conductas asertivas.

Para poder discernir sobre que dimensiones de la conducta asertiva se necesita trabajar es primordial el uso de mediciones confiables. Debido a la gran diversidad de definiciones que se han brindado a lo largo del tiempo, también han surgido muchos instrumentos y maneras de medir la asertividad.

Durante las primeras décadas del desarrollo de los estudios de asertividad estos se limitaron a evaluaciones de carácter clínico, donde los juicios globales sobre la conducta del paciente eran el modus operandi en cuanto a mediciones. Luego, a partir de la década de los 70, comenzando con el estudio de MacFall y Marston (1970), llegarían paulatinamente una serie de recursos para la medición como la observación conductual directa, ya sea en ambientes reales o diseñados por el evaluador, cuestionarios, autorreportes, role-playing y análisis psicológicos.

El autor asume una postura que tiende al uso de la observación conductual directa, sin embargo, reconoce que, debido a limitantes prácticas, este tipo de mediciones no siempre es posible llevarlas a cabo, por lo cual asume los autorreportes como su segunda opción.

I.III- Asertividad en las organizaciones

A principios del siglo XXI, los estudios del fenómeno asertividad comenzaron a proliferar con mayor auge en otras esferas profesionales, apartes de la psicología clínica. Un gran número de investigaciones se desarrollaron en la rama de la psicología educativa, comprendiendo muestras de estudiantes y profesores de todos los niveles académicos (*Tessier*, *Sarrazin & Ntoumanis, 2010*; *Garaigordobil & Durá*, *2006*; *Elizondo*, *2000)*. También se les ha brindado atención a esferas como el turismo, religión, política, deporte y arte (Orenstein, 2000; Pachter y Magee, 2001).

En el área de las organizaciones también ha proliferado el tema, impulsado por el trabajo de los psicólogos en los departamentos de recursos humanos. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

Ames y Flynn (2007) desarrollaron un estudio acerca de la relación entre los constructos asertividad y liderazgo, donde participaron 388 trabajadores estadounidenses. Para la recopilación de información se les pidió a los participantes que elaboraran una lista con las principales fortalezas y debilidades de sus superiores. La información recabada fue codificada en temáticas y su análisis permitió establecer altos niveles de correlación entre liderazgo efectivo y asertividad. En las conclusiones derivadas de la investigación los autores plantean que los directivos con mayores niveles de asertividad ejercen una influencia en sus subordinados que propicia mayores niveles de rendimiento y mejores relaciones interpersonales.

Moreno, Rodríguez, Moreno y Garrosa (2006) trabajaron con 183 personas víctimas de acoso laboral con el fin de demostrar que la asertividad actúa como variable mediadora entre la inequidad laboral y el acoso psicológico. Los resultados del estudio sugieren que las personas que muestran conductas asertivas son menos propensas a sufrir acoso psicológico resultante de su jerarquía laboral.

Ames (2009) realizó un estudio en el que se le pedía a un grupo de profesionales que describieran al peor líder con el que trabajaron durante su carrera profesional. Las 250 respuestas de los participantes fueron codificadas en temas como integridad, asertividad inteligencia, apoyo y disciplina. Más de la mitad de las descripciones de líderes fallidos contenían referencias al tema asertividad, ya sea como líderes pasivos o agresivos.

También se han encontrado relación con variables como desempeño laboral (Cifuentes, 2005) autoestima (Camargo, Angarita, Ortega y Ospino, 2009), empatía y relaciones sociales (García, Díaz, González y Valenzuela, 2012) e inteligencia emocional y actitud laboral (Zárate, 2012).

Existe evidencia clara de que la asertividad identificada como un tipo de conducta distintiva, juega un papel importante dentro del mundo organizacional respecto al desempeño laboral y relaciones interpersonales. El cúmulo de información que se ha acumulado durante la última década apoya la idea de la necesidad de programas de intervención en las organizaciones para el desarrollo de conductas asertivas de los líderes y empleados de las empresas. La implementación de este tipo de técnicas puede tener lugar dentro de una metodología de cambio individual más general, dirigida a la mejora organizacional. Un ejemplo de este tipo de metodología es el coaching ejecutivo, herramienta que desde la psicología se emplea para potenciar el cambio individual y promover el desarrollo organizacional.

II. Coaching

El coaching puede ser entendido como un proceso interactivo entre dos personas: 1) el profesional que brinda el servicio (coach) y 2) el cliente que lo recibe (coachée), donde la finalidad perseguida es el bienestar y desarrollo del segundo (Stober & Grant, 2006). En este sentido, la labor principal del coach es acompañar al coachée durante su proceso de crecimiento, poniendo a su disposición los conocimientos profesionales que posee en cuanto a estrategias, técnicas y herramientas facilitadoras del cambio personal sostenido en el tiempo (Grant, 2005).

Como práctica profesional, el coaching difiere en su definición y objetivos según la perspectiva desde la que se aborda.

Por ejemplo, según Whitmore (2003) el coaching es una vía para desbloquear el potencial de una persona y maximizar su desempeño, ayudándolo a aprender en lugar de enseñarle. Este es un posicionamiento que percibe al coaching como un espacio facilitador del crecimiento más que como guía o generador del mismo.

Otra definición la proporciona Grant (2015), quien adopta una postura similar al referir al coaching como una relación de colaboración con el cliente, orientada a resultados y la solución de problemas para la mejora del desempeño del coachée.

Por su parte la Federación Internacional de Coach (2016) lo define como un proceso de relación profesional que ayuda a las personas a alcanzar resultados positivos en diversas esferas de su vida, alcanzando un desarrollo de sus capacidades de aprendizaje, el aumento de su desempeño personal y una mejora de su calidad de vida.

Aunque el abordaje de las prácticas de coaching puede variar en dependencia del área profesional y posicionamiento teórico del autor, la mayoría incluyen las siguientes ideas sobre el coaching (Grant, 2005):

- Es una relación de ayuda y colaboración sin cabida para el autoritarismo.
- Se concentra en hallar soluciones mediante el análisis de problemas.
- Asume que los clientes pertenecen a una población sin niveles significativos de psicopatologías o distrés emocional.
- Hace énfasis en la implementación de metas colaborativas.
- Reconoce que, aunque el coach necesita pericia en el facilitamiento del aprendizaje a través del coaching, no necesariamente requiere un alto grado de experiencia personal en el área de aprendizaje elegida por el coachée.

Dentro de la literatura científica se pueden rastrear los orígenes del coaching varias décadas atrás, a principios del siglo XX. En 1918, el psicólogo del deporte Coleman Griffith hace mención al coaching en sus estudios acerca de la psicología del atleta (Palmer & Whybrow, 2008). En la esfera empresarial las primeras menciones aparecen entre los años de 1940 a 1970, con la contratación de psicólogos y desarrolladores organizacionales profesionales para la potenciación de la productividad en las organizaciones. En esta etapa el coaching era empleado dentro del mundo empresarial como una técnica gerencial que tenía como punto principal de atención el desarrollo de las habilidades de los empleados (Burdett, 1998).

La psicología aplicada al coaching comienza a vislumbrarse durante la década de los 50, con el movimiento humanista y el cognitivo-conductual (Stober & Grant, 2006). La psicología llega para brindar al coaching una variedad de aproximaciones teóricas que habían sido, en su mayoría, probadas por la empírea. Posteriormente, la década de los 80 y 90 fueron años de auge significativo del coaching como

herramienta profesional en las organizaciones (Stober & Grant, 2006). Inclusive, durante este tiempo las prácticas del coaching comenzaron a expandirse hacia diversas ramas de la vida cotidiana como lo son las esferas familia y salud (Hudson, 1999).

La literatura científica refiere al enfoque humanista como la base fundacional de la psicología aplicada al coaching (Joseph & Linley, 2006; Palmer & Whybrow, 2006; Brodley, 2005; Levitt, 2005; Joseph, 2003). Dentro del enfoque humanista destaca como mayor nexo la terapia centrada en la persona de Carl Rogers. Quizá, esto ocurre por la enorme resonancia existente entre las ideas de lo que debía lograr el coaching y varios de los constructos teóricos de Rogers (Hedman, 2001). Un ejemplo de lo anterior es el de tendencia actualizante, que es la capacidad que posee todo individuo para alcanzar cada vez mayores niveles de desarrollo y bienestar personal.

Tanto la psicoterapia como el proceso de coaching se pueden considerar como relaciones de ayuda, sin perder de vista que ambos procedimientos tienen objetivos y alcances distintos. Es por ello que la práctica del coaching admite conocimientos y herramientas derivadas de la psicoterapia. Si se desea abordar la práctica del coaching bajo una postura humanista, resulta viable retomar elementos de la terapia centrada en el cliente de Rogers.

Esta terapia refiere que, para lograr una relación de ayuda efectiva, la persona que brinda la ayuda deben tomar en consideración los siguientes tres elementos (Rogers, 2002):

- ✓ Coherencia: La persona que brinda la ayuda debe ser capaz de acceder a los sentimientos que surgen en él durante la relación de ayuda, cuestionarlos, evaluarlos, trabajar con ellos y comunicarlos. Se trata de ser auténtico en la relación.
- ✓ Aceptación cálida y positiva: es la expresión de respeto positiva e incondicional frente a los sentimientos de la persona que recibe la ayuda, cualesquiera que sean estos.

- ✓ Comprensión empática: se alcanza cuando la persona que brinda la ayuda es capaz de percibir los sentimientos y significados del otro como suyos, sin perder la disparidad de su propia identidad y trabaja con ello para fortalecer la relación de ayuda.

Cuando estas tres condiciones se cumplen dentro del espacio de la relación de ayuda y la persona que recibe la ayuda logra percibirlo en alguna medida, entonces es muy probable que se propicie su desarrollo y crecimiento personal (Rogers, 2002). Retomar estos elementos dentro del espacio de coaching puede resultar de un gran valor para la efectividad del proceso y pleno desarrollo del coachée, siempre y cuando se tome en consideración las diferencias contextuales.

II.I- Coaching ejecutivo

Uno de los espacios de aplicación del coaching lo constituye el entorno laboral, donde el objetivo perseguido es el de potenciar las habilidades interpersonales e intrapersonales de los miembros de la empresa, de manera que ello tribute al cumplimiento de las metas organizacionales. Este tipo particular de coaching ha sido denominado coaching ejecutivo. El empleo del adjetivo “ejecutivo” responde a que, en un comienzo, el empleo del coaching en las empresas estaba destinado exclusivamente para el trabajo con miembros de la alta gerencia (Kilburg, 1996). Es por ello que muchas de las definiciones del término refieren solo el trabajo con gerentes. Un ejemplo claro es la definición ofrecida por Kilburg (2000), quien lo refiere como:

> ‘‘una relación de ayuda formada entre un cliente que tiene autoridad gerencial y responsabilidades en una organización y un consultor que utiliza un amplio rango de técnicas de modificación del comportamiento y métodos para asistir al cliente y lograr establecer, en conjunto, un set de metas explícitas” (p.142).

A pesar que en la actualidad se ha incorporado a las prácticas de coaching el trabajo con las personas que ocupan puestos de menor jerarquía, el término de coaching

ejecutivo se mantiene, pues los objetivos siguen siendo los mismos y permite además una clara distinción respecto a otros tipos de coaching. Aun así, es importante mencionar que se puede encontrar el término coaching empresarial siendo empleado en la literatura científica como sinónimo.

El coaching ejecutivo se enfoca en ayudar a las personas a mejorar su rendimiento laboral, de manera que se potencie tanto el desarrollo personal como el organizacional. Puede ser comprendido como una relación de ayuda donde el coach utiliza una variedad de técnicas con el fin de apoyar al cliente en su desarrollo personal y bienestar, estableciendo metas consensuadas por ambos que se entrelazan con las metas organizacionales (Grant, Curtayne & Burton, 2009).

Para lograr la efectividad del proceso se deben tomar en cuenta los siguientes elementos (Witherspoon & White, 1997):

- Pre-análisis y pre-planeación antes de comenzar el trabajo.
- Establecer el contrato de trabajo, tanto el formal con la empresa que contrata el servicio, como el informal con el coachée.
- Recolección de información.
- Establecimiento de metas consensuadas y plan de acción.
- Implementación del plan de acción.
- Mediciones y reporte de resultados.
- Transición hacia un desarrollo mantenido y continuo a largo-plazo.

Las metas que se establecen durante el proceso de coaching deben estar sujetas a una lógica de paulatino incremento de la dificultad con base en las capacidades del coachée, al mismo tiempo que responden al aspecto motivacional (Palmer & Whybrow, 2008). Se deben establecer metas escalonadas y pragmáticas que faciliten la adquisición de un nuevo repertorio conductual que a su vez motive a la persona a continuar el trabajo. Cuando la persona enfrenta ‘‘derrotas’’ al inicio de su entrenamiento esto impacta negativamente en su rendimiento laboral, pudiendo llegar a tornarse totalmente contraproducente el trabajo de coaching (Bozer, Sarros & Santora, 2013). Por ello, el coach debe velar por mantener los tiempos del proceso

controlados, estableciendo un ritmo que se adecue a las capacidades del coachée, al mismo tiempo que exige de él cada vez más.

Uno de los aspectos más relevantes por los que debe velar el coach es el de lograr que el coachée atraviese por un proceso de aprendizaje experiencial personalizado. En ocasiones, el coach despreocupa este aspecto y convierte el proceso en una relación de consejería de experto, lo cual no favorece el desarrollo del cambio a largo plazo. En lugar de esto, el espacio de coaching debe manejarse como un proceso sistemático orientado a metas identificadas por ambas partes, donde se promueva el aprendizaje auto-dirigido y el crecimiento personal del coachée (Grant, 2003). Al hacerlo, se evita una dependencia a largo plazo del coachée sobre su coach, al contar ahora con la capacidad para continuar desarrollándose por sí solo a lo largo de su carrera (Stober & Grant, 2006).

II.II- Elementos distintivos del coaching ejecutivo

Una de las maneras para distinguir y diferenciar el coaching ejecutivo de otros procesos de coaching, así como de la psicoterapia, es a través de su contextualización. El coaching ejecutivo tiene lugar dentro del mundo empresarial y en él se desarrolla una relación triádica que lo hace distintivo, la relación organización-coach-coachée (ver imagen 2).

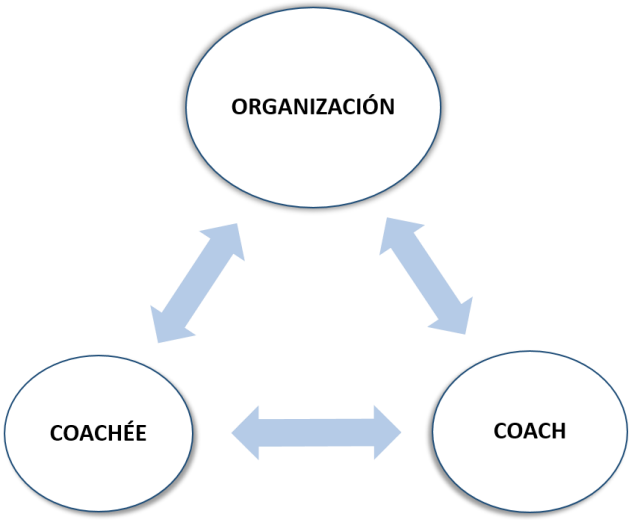


Imagen 2. Partes involucradas en el proceso de coaching ejecutivo

Para que el proceso de coaching sea efectivo se necesita mantener una estrecha relación de colaboración entre las partes involucradas. La siguiente definición ofrecida por Ennis, Goodman, Otto & Stern (2015) refiere esta relación: ‘‘el coaching ejecutivo es un proceso uno-a-uno individualizado que beneficia al líder (coachée) y su organización. Trabaja con metas definidas por el líder (coachée), la organización y un coach cualificado’’ (p.8).

Durante el proceso de coaching no solo están involucradas las subjetividades del coach y coachée, sino que la organización que patrocina el trabajo tiene una influencia muy importante pues al ser quienes contratan el servicio, sus metas y necesidades deben ser cumplidas a través del proceso. De este elemento se deriva la idea del vínculo directo entre los objetivos personales del coachée y las metas organizacionales estratégicas (Ennis & cols., 2015).

En ocasiones, el trabajo del coach se enfoca totalmente en el crecimiento del coachée y deja de lado el impacto de este trabajo sobre el desarrollo organizacional. Ello conlleva a una falta de mediciones y datos respecto a la influencia de este trabajo a nivel organizacional. Frente a esta situación, el reto es el de identificar las necesidades y expectativas organizacionales y desarrollar mediciones que den cuenta de las repercusiones a nivel organizacional del desarrollo personal del

coachée durante el entrenamiento (Ely, Boyce, Zaccaro, Hernez-Broome & Whyman, 2010). Por desgracia, la realidad es que muy pocos coaches miden los resultados de su trabajo (Grant & Zackon, 2004).

A diferencia del espacio terapéutico, donde el discurso verbal y autorreportes del paciente son las principales fuentes de retroalimentación respecto a la efectividad del proceso, en el caso del coaching ejecutivo el papel fundamental que ayuda a definir la efectividad del proceso lo marca el rendimiento laboral de la persona y desarrollo organizacional derivado del mismo (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). Por ello se torna de gran valor para el coach contar con acceso a medidas de evaluación estándar aplicadas con regularidad por la empresa al coachée.

El coaching y la terapia comparten cierto terreno y técnicas en común. Sin embargo, resulta fácil encontrar puntos de no convergencia, como el hecho de que el coaching trata con personas “sanas” (De Haan, Duckworth, Birch & Jones, 2013). Esta distinción es importante destacarla, pues responde a una ética profesional el reconocer cuando el cliente presenta trastornos psicológicos que requieren una intervención de corte psicoterapéutico. Las siguientes preguntas propuestas por Cavanagh (2005), permiten clarificar cuando el remitir al cliente con un psicoterapeuta se hace pertinente:

- ¿Cuánto tiempo lleva el cliente experimentando distrés o comportamientos disfuncionales?
- ¿Cuán extremos son los comportamientos o respuestas del cliente?
- ¿Cuán generalizados están los patrones de distrés o comportamiento disfuncional?
- ¿Cuán a la defensiva se encuentra la persona?
- ¿Cuán resistente al cambio son los patrones disfuncionales de comportamiento, pensamiento o emociones?

Cuando las respuestas a estas preguntas indican el padecimiento de alguna posible patología por parte del cliente, el deber del coach es aconsejar a la persona consultar a un psicoterapeuta.

Al hablar de coaching ejecutivo es importante marcar la distinción entre términos que en ocasiones son confundidos con esta práctica, por ejemplo, el mentoring. Este refiere la relación entre un mentor de mayor edad y experiencia y un joven menos experimentado, el protégé, donde el fin es ayudar a desarrollar la carrera del protégé (Ragins & Kram, 2007). A deferencia del coaching el mentoring sí establece una relación de jerarquía entre ambas partes, donde el mentor ocupa la posición superior. Esta diferencia de jerarquía tiene un peso considerable sobre la relación de solidaridad que se establece entre ambos, careciendo de efectividad en comparación con el coaching donde sí hay una igualdad de estatus (Baker, Jensen & Kolb, 2005). Otra diferencia es que el mentoring tiende a ser interno a la organización y sus metas por lo general son siempre a largo plazo, mientras que el coaching suele ser exterior a la organización, en tanto se contratan los servicios de un agente externo, y sus objetivos pueden estar enfocados al desarrollo de habilidades específicas (D' Abate, Eddy & Tannenbaum, 2003).

El rol del coach dentro del proceso de coaching ejecutivo puede variar según su posicionamiento teórico. Por ejemplo, para algunos profesionales el coach es quien guía el proceso, mientras que otros lo ven como un facilitador que acompaña al coachée durante el proceso. Sin embargo, algo que no debe variar, sin importa cuál sea la aproximación psicológica del coach, es la idea de mantener una aproximación sistemática que permita vislumbrar todos los nexos organizacionales a los que se encuentra ligado el coachée, pues el trabajo conjunto que llevan a cabo influirá de manera directa e indirecta sobre los elementos organizacionales asociados al coachée (Ennis & cols., 2015).

Por su parte, el coachée al acceder a trabajar con su coach asume una serie de responsabilidades (Ennis & cols., 2015):

- Explorar los posibles cambios que puedan surgir en su visión, valores y comportamiento a raíz de su participación en el proceso de coaching ejecutivo.
- Examinar cómo su propio comportamiento influye en el sistema del cual forma parte

- Tomar responsabilidad por sus acciones durante el proceso de coaching y permanecer consciente del impacto de su comportamiento ante el resto de los miembros y de la organización en su totalidad.
- Trabajar en conjunto con su coach para comprender los mecanismos organizacionales que se relacionan con el tema de trabajo que decidieron abordar en conjunto.

Cuando los engranajes de la tríada organización-coach-coachée funcionan correctamente es muy probable que se originen cambios en los niveles de efectividad del coachée y a nivel macro en la consecución de los objetivos estratégicos de la empresa (Lawrence, 2015).

II.III- Coaching ejecutivo aplicado

Dentro de las organizaciones, el coaching puede resultar una herramienta de gran valor para el manejo de un gran número de problemáticas, como son la organización del tiempo y planeación estratégica, control de ira y estrés, manejo de conflictos, desarrollo de conductas asertivas, trabajo en equipo, desarrollo de habilidades directivas, entre muchas otras. A continuación, se presentan algunos ejemplos aplicados de coaching ejecutivo:

Baker, Fernandes, Kombarakaran & Yang (2008) realizaron un estudio en el que participaron 142 ejecutivos de una multinacional farmacéutica y 42 coaches. El objetivo del trabajo era preparar a los ejecutivos para la asunción de nuevas responsabilidades. Todos los participantes fueron evaluados a través de instrumentos diseñados para recolectar datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados de la investigación demostraron que, debido al programa de coaching implementado, ocurrieron para los coachées cambios en las siguientes esferas: gestión de personal, relación con gerentes, formulación de metas y planeación estratégica y compromiso y productividad. Los autores afirman que la implementación de programas de coaching bien diseñados puede contribuir de gran manera al desarrollo de líderes y la retención de talento en las empresas.

Evers, Brouwers & Tomic (2006) realizaron una investigación que contó con la participación de 60 gerentes, los cuales fueron divididos a partes iguales en un grupo experimental y un grupo control. Se realizaron medidas de pre-intervención y post-intervención para las variables creencias de autoeficacia percibida y expectativas de logro en ambos grupos. Los resultados de la investigación mostraron un incremento significativo en el grupo experimental para las variables bajo investigación. Resulta relevante recalcar que las creencias de autoeficacia determinan en gran medida el curso de acción que las personas escogen seguir; la cantidad de esfuerzo que invierten; los retos y metas que se proponen y su nivel de compromiso con los mismos (Bandura, 1997). Además, su poder como predictor del comportamiento es aún mayor que el de las experiencias pasadas y la motivación (Plotnikoff, Lippke, Courneya, Birkett, & Sigal, 2008; Bandura, 1987); las habilidades, los logros anteriores y el conocimiento que el individuo posee de la actividad a desarrollar (Bandura, 1987); la satisfacción laboral (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001); y el modelo de los cinco grandes (Barrick & Mount, 1991).

Smither, London, Flautt, Vargas & Kucine (2003) trabajaron con 1202 gerentes con antigüedad pertenecientes a una empresa multinacional. El estudio contó con un grupo de control de carácter no aleatorio y se realizaron cruces de información de evaluaciones realizadas por superiores, compañeros y subordinados de los gerentes. Cada gerente participó un no más de 2 o 3 sesiones de coaching. Los resultados de la investigación muestran que aquellos gerentes que participaron en las sesiones de coaching desarrollaron habilidades para fijar metas específicas y solicitar ideas para mejoras a sus superiores. Además, obtuvieron mejores calificaciones de sus superiores al concluir la investigación que duró 2 años.

De acuerdo a lo anterior, el coaching ejecutivo, como procedimiento de cambio, ha comenzado a probar su valía dentro de las organizaciones como potenciador del desarrollo individual y organizacional. Sin embargo, no es tarea sencilla su correcta aplicación. Para lograr un manejo efectivo y coherente del proceso que es el coaching, se requiere contar con un cuerpo teórico y metodológico que guíe el trabajo del coach y coachée.

CUERPO METODOLÓGICO

I- Contextualización del trabajo y relevancia social

El presente trabajo nace del esfuerzo conjunto entre la Residencia Gestión Organizacional de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México y el departamento de idiomas de la misma institución. El cliente pertenece a la esfera académica, sector público, y brinda servicios relacionados al estudio de idiomas varios. Como parte del convenio se trabajó con 5 empleados de diferentes puestos y niveles en la organización. Cada uno recibió una atención personalizada y fue atendido por su propio coach personal.

Cada uno de los empleados presentaba sus propias áreas de oportunidad, por lo cual el programa de coaching ejecutivo desarrollado por los coaches difiere para cada uno en cuanto a la temática abordada. Sin embargo, todos coincidieron en el hecho de estar orientados al desarrollo estratégico y metas organizacionales. La presente investigación abarca el trabajo de uno de estos empleados con su coach.

El programa específico elaborado para esta intervención implementa un entrenamiento en asertividad como parte del trabajo de coaching ejecutivo desarrollado. La construcción de este programa se fundamenta en corrientes teóricas psicológicas y en una metodología ya empleada con anterioridad dentro de la psicología.

La relevancia social de este trabajo se sustenta en dos aportes concretos: 1) el programa de entrenamiento implementado permitió el desarrollo de habilidades en el coachée que potenciaron su desempeño laboral, lo cual favoreció el desarrollo de las metas organizacionales y 2) la documentación rigurosa de este trabajo sirve como guía metodológica para que los colegas psicólogos interesados en el tema puedan replicar resultados, siempre teniendo en cuenta las contingencias propias del espacio donde trabajarán.

II- Necesidades reportadas

Necesidad de la organización: Aumentar el desempeño del empleado.

Necesidad del coachée: Desarrollar conductas asertivas que le permitan una relación laboral más efectiva con sus subordinados, colegas y superiores.

III- Objetivos general y específicos

Objetivo general: Implementar un entrenamiento en asertividad como parte de un programa de coaching ejecutivo, para el aumento del desempeño laboral de un empleado del departamento de idiomas de la FES Iztacala.

Objetivos específicos:

- Evaluar la pertinencia de la selección de un entrenamiento en asertividad como parte del programa de coaching ejecutivo.
- Diseñar un entrenamiento en asertividad acorde a las necesidades específicas del coachée.
- Implementar el entrenamiento en asertividad y evaluar los cambios conductuales del coachée que tengan lugar antes, durante y después del entrenamiento.
- Identificar las repercusiones a nivel organizacional de los cambios conductuales del coachée derivados del entrenamiento en asertividad implementado.
- Evaluar el impacto a largo plazo del entrenamiento en asertividad, a través de un seguimiento posterior a un año.

IV- Variables: definición conceptual y operacional

- *Conducta asertiva:* ‘‘Conducta que permite a una persona actuar con base en sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros’’ (Alberti y Emmons, 1978, p. 2)

Para la operacionalización de la variable conducta asertiva se emplearon 3 de las 4 dimensiones ofrecidas por Lazarus (1973), las cuales fueron retomadas como respuesta a la evaluación conductual realizada al coachée y adaptadas según los requerimientos del trabajo, quedando las siguientes definiciones operacionales.

- Capacidad de decir NO: respuestas dicotómicas (sí, no) de la columna ‘‘Asertivo (SÍ, NO)’’ de la hoja de autorregistro.
- Capacidad de pedir favores o hacer peticiones: respuestas dicotómicas (sí, no) de la columna ‘‘Asertivo (SÍ, NO)’’ de la hoja de autorregistro.
- Capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos: respuestas dicotómicas (sí, no) de la columna ‘‘Asertivo (SÍ, NO)’’ de la hoja de autorregistro.

De esta manera quedó establecida la variable operacional *índice de conductas asertivas*, que engloba las 3 dimensiones retomadas de Lazarus (1973) y que responde a la variable conceptual conducta asertiva.

El *índice de conductas asertiva* es la relación estadística entre el total de conductas asertivas para cada día y el total de oportunidades presentadas por el coachée para ejecutar conductas asertivas para cada día, donde el total de oportunidades presentadas por el coachée para ejecutar conductas asertivas es igual al total de respuestas sí más el total de respuestas no de la columna ‘‘Asertivo (SÍ, NO)’’ de la hoja de autorregistro.

$$\textit{Índice de conductas asertiva} = \frac{\text{total de conductas asertivas}}{\text{total de oportunidades presentadas por el coachée para ejecutar conductas asertivas}}$$

- *Índice de actividades programadas cumplidas para cada día*: Relación estadística entre el total de actividades programadas cumplidas para cada día y el total de actividades programadas para cada día, donde el total de actividades programadas para cada día es igual al total de respuestas sí más el total de respuestas no de la columna ‘‘Cumplida (SÍ, NO)’’ de la hoja de autorregistro.

$$\textit{Índice de actividades programadas cumplidas para cada día} = \frac{\text{\# de respuestas sí}}{\text{total de actividades programadas para cada día}}$$

- *Tiempo extra dedicado a actividades programadas para cada día:* Se entiendo como el tiempo que no estaba planificado para actividades diarias programadas pero que el coachée tuvo que emplear para poder completarlas (expresado en la unidad de tiempo minutos). El tiempo de estas respuestas se registra en la columna ‘‘Tiempo (+, -)’’ de la hoja de autorregistro que comienzan con el símbolo de sumatoria (expresadas en la unidad de tiempo minutos).

- *Tiempo dedicado cada día a actividades no programadas*: Se entiende como el tiempo dedicado cada día por el coachée a tareas laborales que no estaban planificadas (expresado en la unidad de tiempo minutos). Estas respuestas se registran en la columna ‘‘Tiempo (+, -)’’ de la hoja de autorregistro que comienzan con el símbolo de resta (expresadas en la unidad de tiempo minutos).

V- Método

V.I- Participantes

Para esta investigación se contó con la participación de 1 persona. A continuación, se presentan sus características laborales:

Cargo que ocupa	Jefe de sección académica de idiomas
Antigüedad en el puesto	15 años

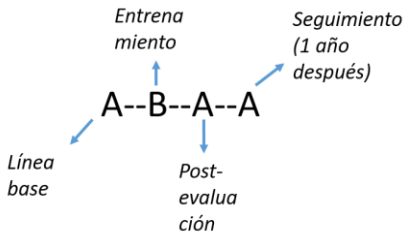
Funciones del cargo	* Coordinador de atención a alumnos y control escolar. * Capacitador en contenidos multimedia para cursos de idiomas. * Administrador de las aulas virtuales de idiomas. * Capacitador en contenidos multimedia para cursos de idiomas. * Responsable de la revisión y conciliación de pagos de los alumnos. * Responsable de las publicaciones de la página de idiomas. * Responsable y administrador general del Sistema de Control Escolar de Idiomas (SICEI). * Responsable de la adquisición y mantenimiento del equipo de cómputo de la Mediateca. * Asesor académico en metodología de enseñanza de inglés. * Asesor de tecnología del diplomado de tecnología educativa.
Jefe inmediato	Jefa del Departamento de Idiomas
Subordinados	2 secretarias, 11 diseñadores de contenidos, 2 administradores de aulas virtuales, 2 auxiliares académicos y 95 profesores

V.II- Tipo de Estudio

Se utilizó un diseño intrasujeto, el cual ‘‘permite conocer el devenir y el cambio que sucede en el sujeto en su singularidad, al reconstruir de alguna manera la evolución que ocurrió en el individuo como producto de la intervención’’ (Silva-Rodríguez, 2017, p.1).

Se trabajó con un diseño de línea base múltiple de conductas que permitió medir de manera simultánea el nivel operante de 4 conductas en la misma persona (Perone & Hursh, 2013). Los diseños de línea base múltiple permiten garantizar la validez interna de una intervención en casos donde los efectos del entrenamiento son irreversibles (Baer, Wolf & Risley 1968), como es el caso de este trabajo, garantizando así la validez interna del análisis.

Para cada una de las 4 variables conductuales bajo medición se implementó una variante del diseño A-B-A, siendo esta variante la siguiente:



Se estableció una línea base, luego se procedió a la puesta en práctica del entrenamiento que a su vez fue precedido por una post- evaluación y finalmente, luego de 1 año intermedio, se realizaron nuevamente mediciones para establecer la continuidad en el tiempo del nuevo repertorio conductual. El uso de 3 líneas bases o más permite aumentar la fortaleza del diseño, propiciando una aproximación más naturalista a las condiciones de trabajo (Barlow & Hersen, 1973; Kazdin & Kopel, 1975).

Debido a las condiciones de la intervención se realizaron un total de 4 mediciones en distintos puntos del tiempo para el establecimiento de la línea base de cada conducta evaluada, cumpliéndose así con el criterio de (Barlow & Hersen, 1973) que plantea un mínimo de 3 observaciones para descartar tendencias en los datos. Aunque se buscó la estabilidad de la línea base esta no fue posible para algunas de las mediciones conductuales, sin embargo, este no es un fenómeno poco común en el contexto aplicado. Al respecto Sidman (1960) refiere que ‘‘el ingeniero comportamental debe continuamente asumir la variabilidad a medida que la va encontrando y lidiar con ella como un hecho inevitable de la vida’’ (p.192). Además, Sidman (1960) refiere que ‘‘el ingeniero comportamental muy pocas veces cuenta con la facilidad o el tiempo que se requeriría para eliminar la variabilidad a medida que le aparece en un determinado problema’’ (p. 193), lo cual se encuentra en resonancia con las condiciones bajo las que se realizó este trabajo.

El empleo en este trabajo de un diseño N=1 persigue como fin metodológico el establecer relaciones causales inequívocas entre las variables estudiadas. El diseño experimental de N=1 se centra en explicar el comportamiento de un individuo

y no del individuo promedio (Sidman, 1952). Se reconoce que la clave en este tipo de diseño para la generalización descansa en la replicación de los resultados.

V.III- Medición

Para llevar a cabo las mediciones conductuales del coachée se diseñó una hoja de autorregistro, a ser llenada por el propio coachée. Está herramienta tecnológica fue empleada en cada una de las etapas del trabajo para la recopilación de información conductual del coachée.

Antes de comenzar con el registro conductual se entrenó al coachée en el llenado de la hoja de autorregistro, destinando para ello un período de ensayo de 4 días. El registro conductual se realizó exclusivamente durante el horario laboral y en días típicos laborales, o sea, cualquier día en que hubiese eventos como celebraciones, conferencias o eventos fuera de las instalaciones de la organización, estos no debían ser registrados.

A continuación, se muestra la hoja de autorregistro, así como la explicación y leyenda detalladas de la misma:

Actividad	**Horario de inicio**	**Horario de finalización**	**Tipo de actividad Plan/IE/IS/IP**	**Cumplida (SÍ, NO)**	**Asertivo (SÍ, NO)**	**TIEMPO (+, -)**	**Notas**

Explicación y leyenda de cada columna de la tabla

Columnas	**Explicación y leyenda**
Actividad	Nombre de la actividad laboral a realizar por el coachée
Horario de inicio	Momento exacto del día en que debía comenzar la actividad

Horario de finalización	Momento exacto del día en que debía finalizar la actividad
Tipo de actividad Plan/IE/IS/IP	Si es planificada o no planificada Plan: planificada IE: interrupción por estudiante (no planificada) IL: interrupción por superior (no planificada) IP: interrupción por profesores (no planificada)
Cumplida (SÍ, NO)	Indica si la actividad planificada fue cumplida o no. Esta columna no aplica para las actividades no planificadas SÍ: sí se cumplió la actividad planificada NO: no se cumplió la actividad planificada
Asertivo (SÍ, NO)	Tipo de conducta en cuanto a asertividad para cada actividad SÍ: conducta asertiva NO: conducta no asertiva
TIEMPO (+, -)	*Tiempo extra dedicado a actividades programadas* y t*iempo dedicado a actividades no programadas* *+: indica que se dedicó tiempo extra a actividades programadas. Se coloca el símbolo + seguido de la cantidad de tiempo especificada en minutos* *-: indica que se dedicó* t*iempo a actividades no programadas. Se coloca el símbolo - seguido de la cantidad de tiempo especificada en minutos*
Notas	Observaciones que el coachée considere pertinentes tomar respecto a las actividades y su desarrollo

V.IV- Técnicas empleadas

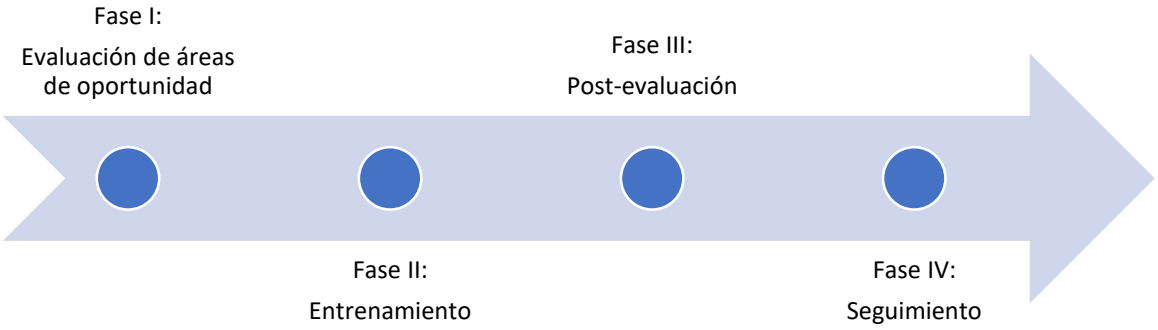
Las siguientes técnicas y su procedimiento específico fueron retomadas de Caballo (1998):

- **Reforzamiento positivo encubierto:** se utilizó el reforzamiento positivo en imágenes durante las primeras etapas del entrenamiento, con el fin de eliminar respuestas de ansiedad y evitación y reforzar la conducta deseada.
- **Modelado encubierto**: se utilizó esta técnica en situaciones en las que el coachée no fue capaz de imaginarse a sí mismo desarrollando la conducta deseada, o sea, no fue capaz de poner en práctica la técnica de reforzamiento positivo encubierto.
- **Ensayo conductual**: se desarrollaron varias simulaciones de posibles eventos en el entorno laboral que implicaban oportunidades para comportarse de manera asertiva. Se buscaba modificar modos de respuesta no adaptativos.
- **Imágenes Racional-Emotivas**: se empleó para que el coachée pudiera evaluar la relación que existe entre su interpretación de los eventos y las consecuencias de sus conductas motivadas por estas interpretaciones. El empleo de esta técnica busca dar paso a una reestructuración emocional.
- **Registro diario de los pensamientos disfuncionales**: se entrenó al coachée para que pudiera detectar y autorregistrar sus pensamientos que actúan como desencadenantes de conductas desadaptadas.
- **Modelado**: se empleó en situaciones en las que el coachée tuvo dificultades para desarrollar la técnica de ensayo conductual. El coach actuó como modelo, comportándose de manera asertiva en escenarios laborales simulados.
- **Tareas para casa:** al cierre de las sesiones se orientaron tareas para la casa con el fin de que el coachée practicara lo aprendido durante las sesiones (ver anexo 2). Las tareas tenían un carácter de paulatino crecimiento de la dificultad con base en las capacidades del coachée.
- **Detención del pensami**ento: empleado como procedimiento de autocontrol para eliminar pensamientos inhibitorios de la conducta deseada y pensamientos desencadenantes de secuencias de conductas desadaptadas

- **Retroalimentación**: se utilizó la alabanza como recompensa social para el reforzamiento de las conductas asertivas y se proporcionó información específica al coachée para el perfeccionamiento de dichas conductas.
- **Lectura y debate de derechos humanos básicos**: orientado al aprendizaje de los propios derechos personales y de los demás, así como la apropiación de todo un sistema de creencias que gira en torno a estos derechos.
- **Disco rayado**: se trabajó con la intención de hacer más efectiva la conducta al momento de formular peticiones o rechazos.

V.V- Procedimiento

Fases contempladas en el programa de coaching ejecutivo



Descripción de las fases del programa de coaching ejecutivo

A continuación, se muestra una tabla donde se describen cada una de las fases del programa de coaching ejecutivo aplicado en esta investigación. En dicha tabla se refieren los siguientes elementos:

1. **Descripción general:** breve síntesis de la fase.
2. **Objetivos:** finalidad de la fase.

3. **Duración**: tiempo de prolongación de la fase.
4. **Actividades:** Acciones desplegadas durante la fase**.**
5. **Herramientas tecnológicas**: útiles tangibles e intangibles empleados durante la fase.

Fase I: Evaluación de áreas de oportunidad	
Descripción general	*Primeros acercamientos a la organización y coachée. El trabajo se orienta al diagnóstico y recopilación de información. Esta fase sentará las bases para la planeación y puesta en práctica del entrenamiento.*
Objetivos	○ Establecer posibles áreas de oportunidad que presente el coachée, así como seleccionar aquellas que serán objeto de trabajo para la segunda fase. ○ Establecer una línea base que permita afirmar que la problemática es real y plausible para trabajar.
Duración	• 2 sesiones de 40 minutos cada una, espaciadas durante un período de 2 semana.
Actividades	○ Descartar padecimientos de patologías por parte del coachée por las cuales se deba descontinuar el trabajo y remitirlo a un psicoterapeuta. ○ Explicación al cliente sobre las características y finalidad del coaching ejecutivo. ○ Establecimiento del contrato verbal sobre derechos y deberes del coach y coachée. ○ Análisis funcional de la conducta ´´problema´´ (identificación de áreas de oportunidad). ○ Jerarquización de las áreas de oportunidad y selección del elemento a trabajar. ○ Identificación de variables psicológicas y organizacionales a medir. ○ Establecimiento de la línea base.

	○ Planeación del entrenamiento.
Herramientas tecnológicas	• Guía de entrevista para el análisis funcional de la conducta de Labrador Cruzado & Muñoz (2001) (ver anexo 3). • Hoja de autorregistro. • Programa informático estadístico Microsoft Excel 2016.
Fase II: Entrenamiento	
Descripción general	*Durante esta fase el coach y coachée trabajan en conjunto para potenciar las habilidades del coachée en el área de oportunidad seleccionada como parte de la primera fase. El entrenamiento posee carácter personalizado, lo que significa que está diseñado de acuerdo a las necesidades y capacidades del coachée.*
Objetivos	• Conformar un espacio psicológico que permita al coachée desarrollar un nuevo set de respuestas conductuales para potenciar su área de oportunidad.
Duración	○ 8 sesiones de 60 minutos, cada una espaciadas durante un período de 4 semanas.
Actividades	• Puesta en marcha del plan de entrenamiento en asertividad diseñado específicamente para el trabajo con el coachée. • Mediciones constantes de variables psicológicas y organizacionales.
Herramientas tecnológicas	○ Grupo de técnicas psicológicas declaradas en el apartado ‘‘Técnicas empleadas’’. ○ Hoja de autorregistro. ○ Programa informático estadístico Microsoft Excel 2016.
Fase III: Post-evaluación	
Descripción general	*Esta fase está diseñada para la evaluación del programa de entrenamiento desarrollado. El entrenamiento se detiene pero continúan las mediciones.*
Objetivos	○ Establecer mediciones que permitan confirmar la modificación de conducta y éxito o no del trabajo.

Duración	• 2 sesiones de 40 minutos cada una, espaciadas durante un período de 2 semanas.
Actividades	○ Mediciones constantes de variables psicológicas y organizacionales.
Herramientas tecnológicas	• Hoja de autorregistro. • Programa informático estadístico Microsoft Excel 2016.
Fase IV: Seguimiento	
Descripción general	*Al cumplirse 1 año de la culminación del programa de entrenamiento, se volverán a aplicar las mismas mediciones que se aplicaron en las 3 fases anteriores.*
Objetivos	• Confirmar el establecimiento atemporal del nuevo repertorio conductual desarrollado como resultado del entrenamiento.
Duración	○ 2 sesiones de 40 minutos cada una, espaciadas durante un período de 1 semana.
Actividades	• Medición de variables psicológicas y organizacionales.
Herramientas tecnológicas	○ Hoja de autorregistro. ○ Programa informático estadístico Microsoft Excel 2016.

V.VI- Método de análisis de los resultados

Para la presentación y análisis de los resultados se empleó estadística descriptiva, con el fin de organizar y reducir la información para una fácil comprensión. Para la representación gráfica de los resultados se utilizaron gráficos de dispersión y una tabla resumen. Los recursos empleados de la estadística descriptiva permitieron el análisis preciso de los parámetros conductuales objetos de estudio.

RESULTADOS

A continuación, se presenta la información recabada respecto al nivel operante de las 4 conductas objeto de análisis:

- *Conducta asertiva*
- *Actividades programadas cumplidas para cada día*
- *Tiempo extra dedicado a actividades programadas para cada día*
- *Tiempo dedicado cada día a actividades no programadas*

Las primeras dos variables conductuales se representan en las mismas gráficas y se trabajan en forma de frecuencias relativas de ocurrencia. Esto da como resultado un índice que toma valores de 0 a 1, para cada parámetro. La tercera y cuarta variable se exponen también juntas, y se representan con unidades de tiempo de la variable dependiente (minutos).

La figura 1 muestra el índice del nivel operante para las variables *conducta asertiva* y *actividades programadas cumplidas para cada día durante la 1ra, 2da, 3ra y 4ta fase de la intervención*, mientras que la figura 2 muestra el nivel operante de las variables *tiempo extra dedicado a actividades programadas para cada día* y *tiempo dedicado cada día a actividades no programadas durante la 1ra, 2da, 3ra y 4ta fase de la intervención.* La tabla 1 muestra medidas de tendencia central y de dispersión de las variables dependientes en cada una de las fases de intervención.

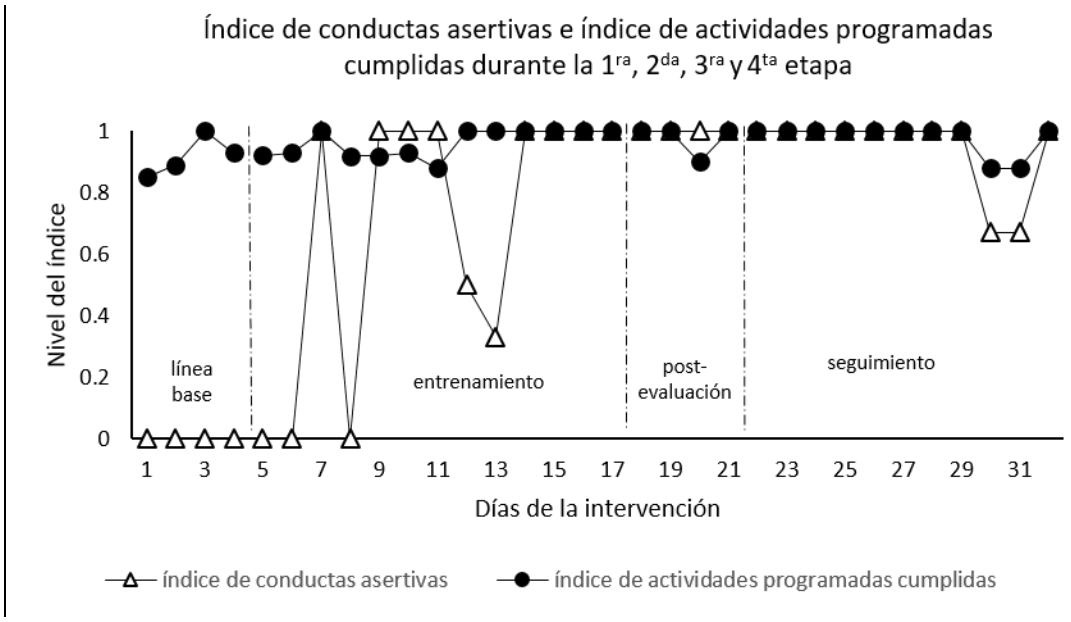


Figura 1. Índice de conductas asertivas e índice de actividades programadas cumplidas durante la 1ra, 2da, 3ra y 4ta etapa.

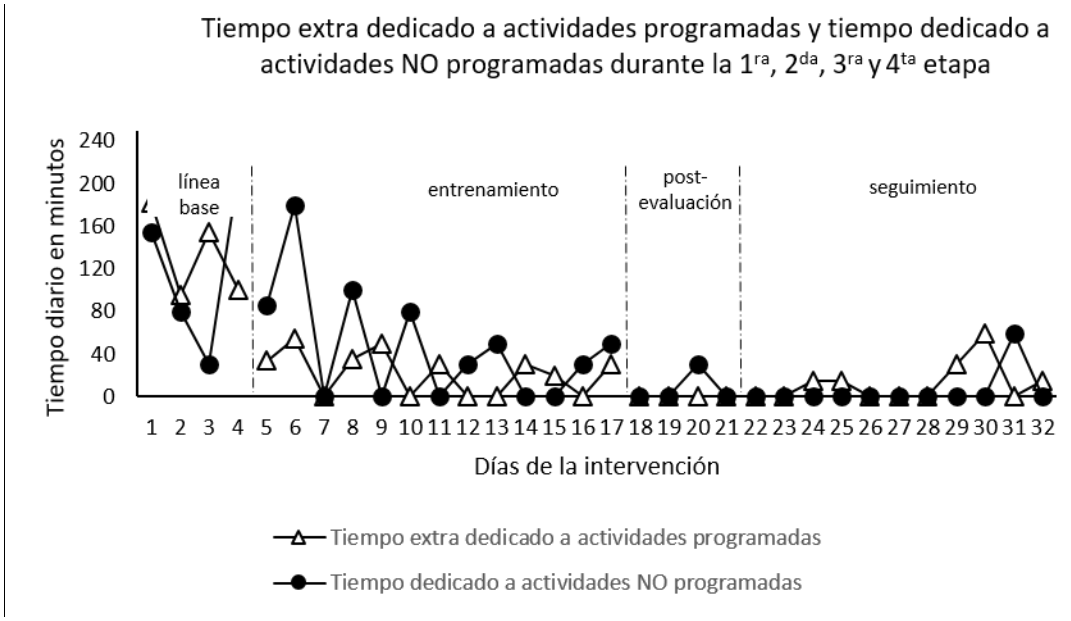


Figura 2. Tiempo extra dedicado a actividades programadas y tiempo dedicado a actividades NO programadas durante la 1ra, 2da, 3ra y 4ta etapa.

Tabla 2. Nivel operante de las variables para cada fase de la intervención

Índice de conductas asertivas	Línea base	Entrenamiento	Post-evaluación	Seguimiento
Nivel	0	0.68	1	0.94
Variabilidad Absoluta	0	0.43	0	0.13
Variabilidad Relativa	0	63	0	14
Índice de actividades programadas cumplidas para cada día	Línea base	Entrenamiento	Post-evaluación	Seguimiento
Nivel	0.92	0.96	0.975	0.978
Variabilidad Absoluta	0.06	0.04	0.04	0.05
Variabilidad Relativa	6.04	4.48	4.4	4.73
Tiempo extra dedicado a actividades programadas para cada día (minutos)	Línea base	Entrenamiento	Post-evaluación	Seguimiento
Nivel	133	22	0	12
Variabilidad Absoluta	36.80	19.17	0	17.88
Variabilidad Relativa	27.67	88.07	0	-*
Tiempo dedicado cada día a actividades no programadas (minutos)	Línea base	Entrenamiento	Post-evaluación	Seguimiento
Nivel	119	47	8	6
Variabilidad Absoluta	68.95	51.64	12.99	17.25
Variabilidad Relativa	58.07	-*	-*	-*

* Para estos casos la distribución de datos es muy variable debido a un punto anómalo de información. Este punto corresponde a una variación extrema en los datos producto de un evento laboral específico.

Como parte de la primera fase del programa de coaching ejecutivo se llevaron a cabo mediciones durante un periodo de tiempo de 4 días para el establecimiento de la línea base de cada variable conductual bajo medición**.** Durante esta fase, el índice de conductas asertivas se mantuvo en 0 para cada medición (ver figura 1 y tabla 1). El coachée no logró comportarse de manera asertiva en sus interacciones con sus subordinados, compañeros, superiores y estudiantes durante esos cuatro días. El índice general de actividades programadas cumplidas para cada día fue de 0.92

(ver figura 1 y tabla 1). Esto indica que el coachée logró realizar casi todas las actividades programadas para cada día, pero, por alguna razón, no logró cumplir con la totalidad de estas. El índice general de actividades programadas cumplidas para cada día presentó una variabilidad del 6% en esta fase. De acuerdo con la figura 2 y tabla 1, el coachée empleó 133 minutos extras, como promedio, para actividades programadas, con máximas de 182 minutos y mínimas de 95 minutos, y una variabilidad relativa del 28%. En cuanto al tiempo dedicado cada día a actividades no programadas, se calcularon 118 minutos como promedio general, con máximas de 210 minutos y mínimas de 30 minutos (ver figura 2 y tabla 1), y una variabilidad relativa del 58%.

Durante la fase de entrenamiento se realizaron un total de 13 mediciones de cada una de las variables bajo análisis. En el caso de la fase de post-evaluación se realizaron un total de 4 mediciones para cada una de las variables conductuales objeto de estudio.

Durante la fase de entrenamiento el índice de conductas asertivas aumentó a 0.68 (ver figura 1 y tabla 1), lo cual representa un cambio sustancial respecto a la fase anterior donde el índice se mantuvo en 0 para todas las mediciones. Para la 2da fase la variabilidad relativa de esta variable conductual fue de 63%, sin embargo, en el último cuartil se manifiesta una variabilidad relativa de 0%, aumentando el índice de asertividad a su máxima expresión posible: 1. Los resultados observados durante el último cuartil de la 2da fase fueron replicados en la fase de post-evaluación, donde la variabilidad relativa fue de 0% y el índice de conductas asertivas se mantuvo en 1 (ver figura 1 y tabla 1).

El índice de la variable conductual *actividades programadas cumplidas para cada día* sufrió un ligero aumento durante la fase de entrenamiento, pasando de 0.92 a 0.96 (ver figura 1 y tabla 1). La variabilidad relativa sufrió modificaciones respecto a la fase de evaluación de áreas de oportunidad, disminuyendo de 6% a 4.5%. Durante la fase de post-evaluación se observaron cambios respecto a esta variable conductual, aumentando el índice a 0.98 y disminuyendo la variabilidad a 4.4% (ver figura 1 y tabla 1).

La variable conductual t*iempo extra dedicado a actividades programadas para cada día* presentó una disminución de 111 minutos en el promedio general entre las fases 1ra y 2da, pasando de 133 minutos a 22 minutos (ver figura 2 y tabla 1). La variabilidad relativa entre estas dos fases aumentó de 28% a 88%. Respecto a la 3ra fase se observó nuevamente una disminución en el nivel operante de la variable, pasando a ser esta de 0 minutos (ver figura 2 y tabla 1).

La variable conductual *tiempo dedicado cada día a actividades no programadas* también sufrió una disminución en su promedio general entre las dos primeras fases, en este caso fue de 72 minutos, pasando de 119 minutos en la 1ra fase a 47 minutos durante la 2da fase (ver figura 2 y tabla 1). Para este caso la variabilidad relativa aumentó de manera artificial debido a un punto anómalo de información. En el caso de la 3ra fase el nivel operante de la variable disminuyó a 7.5 minutos promedio (ver figura 2 y tabla 1). En este caso también aumentó la variabilidad relativa de manera artificial debido a un punto anómalo de información.

La fase de seguimiento contó con un total de 11 mediciones para cada una de las variables conductuales objeto de análisis. Durante esta fase el índice de conductas asertivas disminuyó en 0.06, respecto a la fase anterior, pasando a ser de 0.94 (ver figura 1 y tabla 1). Aunque se observa una disminución del índice respecto a la etapa anterior, de igual manera sigue siendo mayor que antes del entrenamiento, donde manifestó un puntaje de 0 (ver figura 2 y tabla 1). La variabilidad relativa durante en esta fase fue de 14%.

El Índice de *actividades programadas cumplidas para cada día* durante la 4ta fase experimentó un incremento de 0.003 respecto a la etapa anterior, pasando a ser de 0.978, con una variabilidad relativa de 4.7% (ver figura 2 y tabla 1). En comparación con la 1ra etapa, el incremento fue de 0.058, acercándose así al cumplimiento total de las actividades programadas para cada día.

El promedio general del t*iempo extra dedicado a actividades programadas para cada día* aumentó en 12 minutos respecto a la etapa anterior, sin embargo, en comparación con la 1ra etapa la disminución del promedio es de 121 minutos (ver

figura 2 y tabla 1). Para este caso la variabilidad relativa aumentó de manera artificial debido a un punto anómalo de información.

El *tiempo dedicado cada día a actividades no programadas* para la 4ta etapa disminuyó en 2 minutos respecto a la etapa anterior, quedando en 6 minutos (ver figura 2 y tabla 1). En comparación con la 1ra etapa la disminución fue mayor, exactamente de 113 minutos (ver figura 2 y tabla 1). Para este caso la variabilidad relativa aumentó de manera artificial debido a un punto anómalo de información.

DISCUSIÓN

Los datos arrojados por las mediciones conductuales durante las tres primeras fases muestran un desarrollo progresivo del repertorio conductual del coachée en cuanto a conductas asertivas.

Antes del inicio del entrenamiento el coachée presentaba un déficit en su repertorio conductual en cuanto a conductas asertivas. La falta de habilidades para pedir favores o hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos y para negarse a cumplir demandas no relacionadas con actividades propias de su puesto laboral, tenían un efecto negativo sobre su rendimiento laboral. Esto se traducía en el empleo de tiempo extra en actividades programadas para cada día y en aceptar actividades no programadas para cada día, lo que causaba que no lograra completar todas las actividades planificadas para cada día.

A medida que el entrenamiento fue avanzando, se logró que el coachée comenzará a realizar actividades tales como pedir favores y hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos y negarse a cumplir demandas no relacionadas con actividades propias de su puesto laboral. El entrenamiento permitió eliminar hábitos de respuesta de ansiedad clásicamente condicionados. Estos cambios conductuales le permitieron responder de manera competente ante las demandas del medio, disminuyendo el tiempo extra dedicado a actividades programadas para cada día y el tiempo dedicado a actividades no programadas, lo cual permitió aumentar el número de actividades programadas cumplidas para cada día y con ello su rendimiento laboral.

La modificación conductual que tuvo origen en el coachée, debido al entrenamiento en asertividad del programa de coaching ejecutivo implementado, implicó un cambio en las dinámicas interpersonales con sus subordinados, colegas, superiores y alumnos. Estos cambios en las relaciones interpersonales produjeron un aumento en la productividad del coachée. El hecho de ser un trabajador más de la empresa, permite considerar estos cambios no solo como personales, sino también como

cambios a nivel organizacional. A continuación, se enlistan algunos de estos cambios:

- Llegada en tiempo a compromisos y reuniones laborales.
- Mayor participación en la toma de decisiones y sugerencia de alternativas e ideas.
- Cumplimiento de todas las actividades planificadas para cada día en los tiempos planeados.
- Finalización en tiempo de la jornada laboral.
- Mayor dedicación a funciones específicas del cargo, como la supervisión del trabajo de los subordinados.

Además de los cambios anteriores, el nuevo repertorio de conductas asertivas del coachée influyó de tal manera en la dinámica interpersonal de la organización que el comportamiento de una parte de sus subordinados, colegas y superiores experimentó modificaciones debido a que estos comenzaron a modelar conductas del coachée, lo cual implicó cambios como el aumento de la productividad y finalización en tiempo de las jornadas laborales.

Estos cambios a nivel organizacional no estaban contemplados como posibles resultados de la intervención, sin embargo, ocurrieron, y con ellos aumentó el alcance de la intervención y su valor social. Estas modificaciones conductuales compartidas demuestran que las organizaciones son sistemas complejos en los que, si uno de sus elementos se modifica, el sistema completo puede llegar a experimentar cambios. Estos hallazgos plantean interrogantes investigativas muy interesantes como lo son: ¿qué resulta más pertinente, trabajar en talleres con grupos de empleados el tema asertividad, o identificar personajes claves dentro de la organización y desarrollar con ellos programas de coaching ejecutivo de entrenamientos en asertividad?

Cabe destacar que los logros alcanzados por el coachée no se limitaron a la esfera laboral. El conocimiento aprehendido durante las sesiones de entrenamiento fue extrapolado a actividades de su vida personal, mostrando en estas repercusiones positivas para su bienestar.

En cuanto a la fase de seguimiento, los datos recabados permitieron confirmar el mantenimiento de los beneficios derivados del entrenamiento en asertividad del programa de coaching aplicado. Aun después de 1 año, el coachée mantiene un repertorio conductual que le permite interactuar de manera asertiva con sus subordinados, compañeros, superiores y estudiantes. De igual manera se mantienen las mejoras en cuanto al rendimiento laboral que se lograron al finalizar el entrenamiento.

CONCLUSIONES

El emplear un diseño intrasujeto permitió observar los cambios conductuales, momento a momento, resultantes de la intervención. Los análisis de la información recabada apuntan a la eficacia del entrenamiento. Esto es especialmente evidente al analizar los resultados en función del diseño de línea base múltiple de conductas, el cual permitió ver cómo los indicadores psicológicos y organizacionales comenzaron a cambiar durante el entrenamiento y continuaron modificándose una vez finalizado este.

Las mediciones generadas para cada una de las 4 variables objeto de análisis, durante cada una de las cuatro fases de la intervención, permitieron evaluar de manera estructurada, continua y precisa el desarrollo del coachée a lo largo de la intervención.

Los logros alcanzados gracias a la implementación del entrenamiento en asertividad demostraron la pertinencia de esta temática dentro del entorno organizacional. Las modificaciones conductuales evidenciadas se generaron tanto a nivel individual como organizacional, lo cual demuestra que el coaching ejecutivo, cuando se emplea de manera adecuada, potencia tanto el desarrollo a nivel micro como macro en las organizaciones, entrelazando así metas personales con metas organizacionales.

Los resultados de la intervención demuestran que el tipo de diseño implementado permite desarrollar una práctica basada en la evidencia que fortalece el cuerpo metodológico del coaching ejecutivo como herramienta para el desarrollo organizacional.

Para futuras intervenciones de coaching ejecutivo donde se trabaje el tema asertividad, se recomienda en cuanto a la recopilación de información poner en práctica el cruce de información proveniente de múltiples observadores directos de las conductas bajo medición. Para ello sería importante contar con la colaboración de jefes inmediatos, subordinados y compañeros del coachée.

REFERENCIAS:

Abbott, G. & Grant, A. (2005). Evidence-based executive coaching and action research: A natural fit. In I. F. Stein, F. Campone & L. J. Page (Eds.), *Proceedings of the Second ICF Coaching Research Symposium,* (pp. 22-29). Washington DC: International Coach Federation.

Alberti, E. & Emmons, L. (1978). *Your perfect role: a guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, California: Impact.

Alberti, R. (1977). Assertive behavior training: Definitions, overview, contributions. In R. Alberti (Ed.), Assertivness: Innovations, applications, issues, San Luis Obispo, California., Impact.

Ames, D. & Flynn, F. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, pp. 307–324.

Ames, R. (2008). Assertiveness expectancies: How hard people push depends on the consequences they predict. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.95, pp. 1541-1557.

Ames, R. (2009). The unseen costs of mismanaged conflict: How poor leaders get interpersonal assertiveness wrong ...and who notices. Manuscrito no publicado. Recuperado el 11 de diciembre del 2017, de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/citations;jsessionid=FE6105F621F521CD28AB578FE8FF9155?doi=10.1.1.315.3910.

Armstrong, S. (2011). From the editors: Continuing our quest for meaningful impact on management practice. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 10, pp. 181–187.

Baer, D., Wolf, M. & Risley, T. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 1, pp. 91-97.

Baker, A., Jensen, P., & Kolb, D. (2005). Conversation as experimental learnig. *Management Learning*, vol. 36, pp. 411-27.

Baker, M., Fernandes, P., Kombarakaran, F. & Yang, J. (2008). Executive coaching: it Works! *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 60, pp. 78–90.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1997). The anatomy of stages. *American Journal of Health Promotion,* vol. 12, pp. 8–10.

Barlow, H. & Hersen, M. (1973). Single case experimental designs. Uses in applied clinical research. *Archives of General Psychiatry*, vol. 29, pp 319-325.

Barrick, R. & Mount, K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, vol. 44, pp. 1-26.

Bower, H. & Bower, S. (1976). *Asserting yourself: A practical guide for positive change*. Reading,Mass., Addison-Wesley.

Bozer, G., Sarros, C. & Santora, C. (2013). The role of coachee characteristics in executive coaching for effective sustainability. *Journal of Management Development*, vol. 32, pp. 277–294.

Brodley, B. (2005). About the non-directive attitude. In B. Levitt (Ed.), Embracing non-directivity: Reassessing person centered theory and practice in the 21st century, (pp. 1-4). Ross-on-Wye: PCCS books.

Burdett, J. (1998). Forty things every manager should know about coaching. *Journal of Management Development*, vol.17, pp. 142–152.

Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia,* España: Promolibro.

Caballo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conductas.* Madrid España, Siglo Veintiuno de España Editores S.A.

Camargo, A., Angarita, C., Ortega, F. & Ospino, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta, Colombia. *Psicología Desde el Caribe*, vol. 24, pp. 91-105.

Cavanagh, M. (2005). Mental-Health Issues and Challenging Clients in Executive Coaching. In Cavanagh, M., Grant, A. & Kemp, T. (Eds.), *Evidence-based coaching*, pp. (13-20), Australia: Australian Academic Press.

D'Abate, C, Eddy, E., & Tannenbaum, S. (2003). What's in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. *Human Resource Development Review*, vol. 2, pp. 360-84.

De Haan, E. & Duckworth, A. (2013). Signalling a new trend in executive coaching outcome research. *International Coaching Psychology Review*, vol. 8, pp. 6–19.

De Haan, E., Duckworth, A., Birch, D. & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, vol. 65*, pp. 40-57.

Drake, D. (2009). Evidence is a verb: A relational approach to knowledge and mastery in coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, vol. 7, pp. 1–12.

Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 44, pp. 247-296.

Elizondo, M. (2000). Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Trillas.

Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Stuart.

Ely, K., Boyce, A., Zaccaro, J., Hernez-Broome, G. c, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, vol. 21, pp. 585–599.

Ennis, A., Goodman, R., Otto, J. & Stern, R. (2015). The executive coaching handbook: Principles and guidelines for a successful coaching partnership (6th ed.). http://www. executivecoachingforum.com, Recuperado el 8 de febrero del 2018, de http://w3.unisa.edu.au/staffdev/resources/Executive-coaching-Handbook-6th-edition2015.pdf.

Evers, J., Brouwers, A. & Tomic, W. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 58, pp. 174–182.

Galassi, J., Delo, J., Galassi, M., & Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, vol. 5, pp.165-171.

Gambrill, E. & Richey, C. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, vol. 6, pp. 550-561.

Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años*. Análisis y Modificación de Conducta, vol. 32, pp. 37-64.*

García, A. (2010). Asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de la educación social. Revista de educación. Universidad de Huelva, vol. 12, pp. 225-240.

García, E. & Magaz, A. (1992*). Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1).* Madrid: CEPE.

García, L., Díaz, D., González, S. & Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista De Psicología Del Deporte*, vol. 21, pp. 321-330.

González, L. & Kasparane, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, pp. 403-425.

Grant, A. & Cavanagh, M. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, vol. 42, pp. 239-254.

Grant, A. & Zackon, R. (2004). Executive, workplace and life coaching: Findings from a large-scale survey of international coach federation members. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring,* vol. 2, pp. 1–15.

Grant, A. (2003). *Evidence-based coaching: Key and contemporary challenges*. Paper presented at the First Australian Evidence Based Coaching Conference, Sydney, Australia.

Grant, A. (2005). What is Evidence-Based Executive, Workplace and Life Coaching? In Cavanagh, M., Grant, A. & Kemp, T. (Eds.), *Evidence-based coaching*. *Australian Academic Press*. vol. 54, pp. 13-20.

Grant, A. (2015). Putting the psychology into coaching, and the coaching into psychology: Lessons from the road (less traveled). Presented at the 5th international congress of coaching psychology, San Diego, CA.

Grant, A., & Cavanagh, M. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, vol. 42, pp. 239-254.

Grant, A., Curtayne, L. & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomized controlled study. *Journal of Positive Psychology*, vol. 4, pp. 396-407.

Grant, A., Curtayne, L. & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomized controlled study. *Journal of Positive Psychology*, vol. 4, pp. 396-407.

Grover, S. & Furnham, A. (2016). Coaching as a developmental intervention in organisations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *Plos One*, vol. 11, pp. 1–41.

Hedman, A. (2001). The person-centered approach. In B. Peltier (Ed.), The psychology of executive coaching: Theory and application, (pp. 66–80). New York: Taylor & Francis.

Hudson, M. (1999). *The handbook of coaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

ICF (2016). The 2016 ICF global coaching study. Recuperado el día 26 de febrero del 2018, de https://coachfederation.org/app/uploads/2017/12/2016ICFGlobalCoachingStudy_ExecutiveSummary-2.pdf.

Jones, R., Woods, S. & Guillaume, Y. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 89, pp. 249–277.

Joseph, S. & Linley, P. (2006). Positive psychology versus the medical model. *American Psychologis*t, vol. 61, pp. 332-343.

Joseph, S. (2003). Client-centred psychotherapy: Why the client knows best. *The Psychologis*t, vol. 16, pp. 304-311.

Judge, A., Thoresen, J., Bono, E. & Patton, K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review, *Psychological Bulletin*, vol. 127, pp. 376-407.

*Judge, W. & Cowell, J. (*1997). The brave new world of executive coaching. *Business Horizons,* vol. 40, pp. 71-77.

Kampa-Kokesch, S. & Anderson, M. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 53, pp. 205–228.

Kazdin, A. & Kopel, S. (1975). On resolving ambiguities of the multiple-baseline design: Problems and recomendations. *Beahavior Therapy*, vol. 6, pp. 601-608.

Kilburg, R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 48, pp. 134–144.

Kilburg, R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.

Labrador, M., Cruzado, J. & Muñoz, L. (2001). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta.* España: Pirámide

Lange, A. & Jakubowski, P. (1976). *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers.* U.S.A., Illiois: Research Press.

Lawrence, P. (2015). Building a coaching culture in a small Australian multinational organisation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, vol. 8, pp. 53–60.

Lazarus, A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. New York: McGraw-Hill.

Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, vol. 4, pp. 697-699.

Levitt, B. (2005). *Embracing non-directivity: Reassessing person-centered theory and practice in the 21st century*. Ross-on-Wye: PCCS Books.

Lowman, R. (2005). Executive coaching: the road to Dodoville needs paving with more than good assumptions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 57, pp. 90-6.

McFall, R. y Marston, A. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 76, pp. 295-303.

McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L. & Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the impact of executive coaching: behavioral change, organizational outcomes, and return on investment. *The Manchester Review*, vol. 6, pp. 1-9.

Michelson L., Sugai D., Wood R. & Kazdin A. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca

Moreno, B., Rodriguez, A., Moreno, Y. & Garrosa, E. (2006). El papel moderador de la asertividad y la ansiedad social en el acoso psicológico en el trabajo: dos estudios empíricos. *Revista De Psicología Del Trabajo Y De Las Organizaciones*, vol. 22, pp. 363-380.

Orenstein, P. (2000*). Flux: Women on sex, work, love, kids, and life in a half-changed world.* New York: Random House.

Pachter, B., & Magee, S. (2001). *The power of positive confrontation: The skills you need to know to handle conflicts at work, at home and in life*. Boston, MA: Da Capo Press.

Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 24, pp. 390-405.

Palmer, S. & Whybrow, A. (2006). The coaching psychology movement and its development within the British Psychological Society. *International Coaching Psychology Review*, vol. 1, pp. 5-11.

Palmer, S. & Whybrow, A. (2008). *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*. New York: Routledge.

Pérez, L. (2013). *Nivel de asertividad en adolescentes*. Tesis para optar el grado de licenciado en Psicólogía Clínica. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Perone, M. & Hursh, D. (2013). Single-case experimental designs. In Madden, G., Dube, W., Hackenberg, T., Hanley, G. & Lattal, K. (Eds.). *APA handbook of behavior analysis, Vol. 1: Methods and principles*, (pp.107-126). Publisher: American Psychological Association.

Plotnikoff, R., Lippke, S., Courneya, K., Birkett, N. & Sigal, R. (2008). Physical Activity and Social Cognitive Theory: A Test in a Population Sample of Adults with Type 1 or Type 2 Diabetes. Applied Psychology, vol. 57, pp. 628–643.

Ragins, B. & Kram, K. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice.* Sage: Thousand Oaks, CA.

Rodríguez, L. (2001) *Asertividad: el arte de decir no y algo más*. Recuperado el día 12 de febrero del 2018, de http://www.arearh.com/software. htm.

Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. México, Editorial Paidós.

Romek, V. (2003). *Training of confidence in interpersonal relations*. Sankt-Petersburg Rec.

Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Capricorn Books.

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research evaluating experimental data in psychology*. New York, EE. UU.: Basic Books.

Sidman, M. (1952). A note on functional relations obtained from group data. *Psychological bulletin*, vol. 49, pp. 263-269.

Silva-Rodríguez, A. (2017). Prólogo. En Aragón, L. & Silva-Rodríguez, A. *Intervención Psicológica e Investigación con N=1: Época del predominio de la inducción*, pp.33-45. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social, vol.2*, pp. 10-15.

Smither, W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y. & Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field study. *Personnel Psychology*, vol. 56, pp. 23–44.

Stein, S. & Book, H. (2006). *The EQ edge: Emotional intelligence and your success.* Toronto,Ontario: Jossey-Bass.

Stober, D. & Parry, C. (2005). Current Challenges and Future Directions in Coaching Research. In Cavanagh, M., Grant, A. & Kemp, T. (Eds.), *Evidence-based coaching*, (pp. 13-20). Australia: Australian Academic Press.

Stober, R. & Grant, A. (2006). *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients*. Hoboken, NJ: Wiley.

Sue-Chan, C. & Latham, G. (2004). The relative effectiveness of external, peer and self-coaches. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53, pp. 260-73.

Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teacher's interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical educational. Contemporary Educational Psychology, vol. 35, pp. 242-253.

Turner, S. & Adams, H. (1977). Effects of assertive training on three dimensions of assertiveness. *Behaviour Research Th*erapy, vol. 15, pp. 475-483.

Vazire, S., y Carlson, N. (2010). Self-knowledge of personality: Do people know themselves? *Social & Personality Psychology Compass*, vol. 4, pp. 605-620.

Werni, U. (2013). Revisiting Andrew Salter: An old wine in a new bottle. *International Journal of Psychotherapy*, vol. 17, pp. 16-22.

Whitmore, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid, España: Paidos Ibérica.

Wildflower, L. & Brenan D. (2011) *The handbook of knowledge based coaching: from theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Witherspoon, R. & White, R. (1997). *Four essential ways that coaching can help executives*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

Wolpe, J. (1958). Neurosis. En W. Arrold, J., Eysenck & R. Meili (Eds.). *Diccionario de psicología*, (pp. 404-408). Madrid: Rioduero.

Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas

Wolpe, J. (1993). Commentary: The cognitivist oversell and comments on symposium contributions. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, vol. 24, pp. 141-147.

Wolpe, J., & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. New York: Pergamon Press.

Zárate, E. (2012). Inteligencia emocional y la actitud de los colaboradores en el ambiente laboral. Tesis no publicada, Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

ANEXOS

Anexo 1. Lista de derechos humanos básicos (Caballo, 1998).

1. El derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva -incluso si la otra persona se siente herida- mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás.

2. El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.

3. El derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta.

4. El derecho a experimentar y a expresar tus propios sentimientos.

5. El derecho a detenerte y pensar antes de actuar.

6. El derecho a cambiar de opinión.

7. El derecho a pedir lo que quieras (dándose cuenta de que la otra persona tiene el derecho a decir que no).

8. El derecho a hacer menos de lo que humanamente eres capaz de hacer.

9. El derecho a ser independiente.

10. El derecho a decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.

11. El derecho a pedir información.

12. El derecho a cometer errores, y ser responsables de ellos.

13. El derecho a sentirte a gusto contigo mismo.

14. El derecho a tener tus propias necesidades y que esas necesidades sean tan importantes como las necesidades de los demás. Además, tenemos el derecho a pedir (no exigir) a los demás que respondan a nuestras necesidades y de decidir si satisfacemos las necesidades de los demás.

15. El derecho a tener opiniones y expresarlas.

16. El derecho a decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses -siempre que no violes los derechos de los demás-.

17. El derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en los que los derechos no estén del todo claros.

18. El derecho a obtener aquello por lo que pagas.

19. El derecho a escoger no comportarte de manera asertiva o socialmente habilidosa.

20. El derecho a tener derechos y defenderlos.

21. El derecho a ser escuchado y a ser tomado en serio.

22. El derecho a estar solo cuando así lo escojas.

23. El derecho a hacer cualquier cosa mientras que no violes los derechos de alguna otra persona.

Anexo 2. Tareas para casa

Tarea 1. Diario de conductas

Durante la siguiente semana realiza un reporte por escrito de todas las situaciones en las que:

-Quisiste decir que no a una petición que no te parecía adecuada y no pudiste.

-Querías pedir un favor o hacer una petición y no lo lograste.

-Querías expresar tus ideas y sentimientos, pero te quedaste callado.

Para cada situación realiza una breve descripción de lo que pasó y a continuación describe cómo te hubiese gustado haber reaccionado.

Tarea 2. Aprendizaje por observación

Piensa en alguien de tu entorno laboral que consideres se comporta de manera asertiva y con la que mantienes constante relación laboral.

Durante la próxima semana obsérvalo cuando interactúa con sus compañeros de trabajo y toma nota de aquellos aspectos de su comportamiento que consideras efectivos y que te gustaría incorporar a tu manera de relacionarte con tus compañeros.

Tarea 3. Puesta en práctica de lo aprendido: etapa 1

Para esta tarea vas a pensar en alguna petición que en el pasado quisiste pedir a alguien pero que no lograste hacerlo. Empieza con algo muy sencillo en tu entorno personal fuera del trabajo que sientas que ahora podrás lograr. Luego de llevar a cabo la acción registra cómo se desarrolló la situación y cómo te sentiste.

Tarea 4. Puesta en práctica de lo aprendido: etapa 2

Para esta tarea vas a realizar exactamente lo mismo que durante la tarea anterior, solo que en esta ocasión intentarás llevar a cabo la petición dentro de tu contexto organizacional y será algo relacionado con las actividades laborales. Luego de llevar a cabo la acción registra cómo se desarrolló la situación y como te sentiste.

Anexo 3. Guía de entrevista para el análisis funcional de la conducta

1. Delimitación de la conducta problema o áreas de oportunidad
   1.1. Describa las situaciones en las que siente que no logra desempeñar su trabajo como le gustaría.
   1.2. Explique con exactitud qué es lo que le pasa o siente.

2. Importancia del problema o área de oportunidad
   2.1. ¿Cómo afecta el problema su trabajo?

2.2. ¿Cómo afecta el problema sus relaciones con sus compañeros de trabajo?
2.3. ¿En qué medida está interesado en solucionar este problema?

3. Parámetros de la conducta problema o área de oportunidad
   3.1. ¿Cuántas veces le ocurre al día?

4. Determinantes de la conducta problema o área de oportunidad
   4.1. ¿En qué situaciones aparece?
   4.2. ¿Qué hace usted cuando sucede?
   4.3. ¿Cómo se siente cuando ocurre?

5. Evolución y desarrollo
   5.1. ¿Cuándo comenzó a ocurrirle?
   5.2. ¿El problema ha permanecido igual desde entonces, ha empeorado, ha mejorado?
   5.3. ¿Qué circunstancias hacen que el problema se agrave, disminuya o desaparezca?
   5.4. ¿A qué cree que se debe?

6. Expectativas y objetivos

   6.1 ¿Qué ha hecho hasta ahora para solucionar su problema?

   6.2. ¿Qué resultados le ha dado?

   6.3. ¿Qué espera conseguir al finalizar el entrenamiento?