



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL INSTRUMENTO DE
EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO EN
DIRECTIVOS"**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A**

Luis Ángel Hernández Miranda

Director: Mtro. **Oscar García Arreola**
Dictaminadores: Mtra. **Rosa Alejandra Hernández Toledano**
Dra. **Cynthia Zaira Vega Valero**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Gracias a mi madre Soledad, mi padre Ángel y a toda mi familia porque fueron los primeros que creyeron en mí y nunca me han dejado de impulsar y apoyar en cada decisión que he realizado en toda mi trayectoria, todo esto fue posible gracias a ustedes.

Gracias, Kwan Yang Nim,
usted fue mi primer guía durante mi desasosiego,
en mi adentramiento hacia un mundo inhóspito
y desconocido, además, usted me educó y disciplinó
en el ámbito deportivo y artístico siguiendo su principal precepto:
“de piedra a diamante”, para que yo siempre diera
lo mejor de mí en cada combate.

A Derek y Uriel con quiénes viví bajo el mismo techo
y los llamé miembros de mi familia y más precisamente:
“mis hermanos del alma”, ya que siempre me apoyaron en
las *buenas situaciones* (en las fiestas, cocinando,
viendo series y películas etc.) y *en las malas*
(cuando me fueron a cuidar al hospital).

A mis mejores amigos,

Orlando, la mejor experiencia que me llevo contigo ha sido en cada torneo y examen de Taekwondo donde participamos juntos,

Sebastián quien me apodó como “Acapulco”, distintivo sobrenombre que me sigue a donde voy.

Al ACIO quiénes me dieron brindaron vastos conocimientos y oportunidades para profesionalizarme en el área organizacional, y especialmente a Óscar quien me brindó tanto apoyo moral y académico, aunque no tenga tan buen gusto musical como el mío.

A todo el equipo de Taekwondo Iztacala, gracias por esos inolvidables entrenamientos, patadas golpes, gritos, lesiones, abrazos y, por supuesto, las fiestas en mi depa.

A todos aquellos (las ameyallis, mis roomies, al 53, a los conservatorianos, los psico-olocoons, las yolos, los Ovangelions) que alguna vez me ayudaron en mis pedos y asistieron a mis pedas en mi depa, las clandes, la baika y la grandiosa fiesta de jalogüín en el kínder.

A mis mejores profesoras de quiénes aprendí demasiado
Elisa Paulina y Mónica Aranda, y por su apoyo moral
cuando realmente lo necesitaba.

Gracias a la FES- Iztacala, que me criaste como un hijo más,
me permitiste dormirme en tus bellos pastos y en una cabina de
seguridad durante un paro laboral con M, admirar tus maravillosas

Jacarandas durante la canícula de la primavera,
empaparme de agua por la lluvia de verano, apreciar los
mejores atardeceres en el otoño y, un espeluznante frío y
neblina durante los amaneceres del invierno.

“Gracias por permitirme vivir las mejores
experiencias de mi vida bajo la sombra de tus árboles,
por el sudor de tus entrenamientos de Taekwondo,
las desveladas a causa tus proyectos de investigación,
por todos tus hijos con quienes me pude relacionar,
ahora puedo llamarme con orgullo, un hijo de Iztacala”.

“Soy un hijo de Iztacala, un Iztacalteca de corazón”.

Investigación realizada gracias al
Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación
e Innovación Tecnológica (PAPIIT)
de la UNAM IT300218 "Análisis de la dimensión individual del
comportamiento directivo: la capacitación basada
en evidencias como aportación tecnológica".

Índice

Resumen	8
Introducción.....	9
Análisis de las habilidades sociales.....	13
1.1 Breve análisis histórico de las habilidades sociales y su aplicación en contextos organizacionales.....	13
1.1.1 Entrenamiento en Habilidades Sociales.....	18
1.2 Evaluación de las habilidades sociales en las organizaciones.	29
1.3 Evaluación del comportamiento directivo.	32
1.4 La solución de problemas como variable asociada a las habilidades sociales.	35
Método	37
Objetivo.....	37
Objetivos específicos	37
Participantes.....	37
Muestreo.....	38
Tipo de estudio	38
Instrumentos.....	38
Hipótesis	39
Procedimiento	40
Análisis de datos.....	40

Resultados.....	41
Discusión y conclusión	47
Referencias	51
Anexo 1.....	59
Anexo 2.....	61
.....	61

Resumen

A lo largo del tiempo se ha dado a conocer el constructo de las habilidades sociales y se ha utilizado como entrenamiento de las mismas en la clínica; sin embargo, poco se conoce sobre su aplicación en las organizaciones y más específico en directivos. El objetivo de este trabajo fue realizar validez de constructo del “Instrumento de Evaluación de Comportamiento Asertivo en Directivos” (IECAD) de García, (2018) mediante un estudio transversal expost-facto con una muestra de 103 directivos. Se realizó un análisis factorial confirmatorio y, se aplicó la prueba Mardia para comprobar su normalidad multivariante y se obtuvo una curtosis de 439.75 $p < 1.204827 \text{ e-}07$ y asimetría de 5.284 $p < 1.340539\text{e-}05$, así que se utilizó el método de mínimos cuadrados generalizados como modelo de mejor ajuste, se obtuvo un RMSEA= .052, GFI= .971 y, $X^2= 52.298 (41) p=.111$. Además, se realizó una validez convergente con un instrumento de solución de problemas en directivos obteniendo una correlación positiva moderada y significativa. Se propone el instrumento como una alternativa de medición confiable y válida.

Introducción

La participación de la psicología en las organizaciones ha tenido un importante impacto en el diseño de perfiles. Los dos ejemplos más claros son durante las dos guerras mundiales, en la Primera Guerra Mundial, se presentó la necesidad de elaborar una herramienta sistemática para evaluar lo que en aquella época fueron dos de las principales características personales más relevantes para un puesto militar (inteligencia y ajuste emocional) culminando en el desarrollo de las pruebas Army Alpha y Army Beta para la selección y colocación de reclutas en trabajos específicos (Muchinsky, 2006), ya para la Segunda Guerra Mundial, la psicología tuvo una participación similar y más amplia a su desarrollo durante la Primera Guerra Mundial (Spector, 2005). La tendencia en el diseño de perfiles se mantiene junto con la actualización y la mejora de los procesos de reclutamiento y selección de personal para asegurar el cumplimiento de los objetivos organizacionales (Vargas & Velasco, 2002)

Uno de los perfiles que ha cobrado gran relevancia en el campo de acción de la psicología aplicada a las organizaciones es el de los puestos directivos ya que ellos son los encargados de gestionar el comportamiento de terceros y su actuar está fuertemente relacionado con el cumplimiento de los objetivos organizacionales (Whetten & Cameron, 2011). El estudio de estos perfiles inició con la identificación de rasgos de la personalidad que tienen el potencial de predecir si una persona puede ser efectiva en un puesto (Yukl, 2008). Si bien el estudio de estas disposiciones relativamente estables de la conducta dio importantes resultados en el estudio del comportamiento directivo efectivo;

investigaciones recientes dieron cuenta que determinados conjuntos de rasgos no garantizan la eficacia del directivo (Stogdill, citado en Yukl, 2008). Por lo que la investigación de aquellas variables que caracterizan al directivo efectivo se trasladó de asumir una disposición relativamente permanente de serlo al estudio de su capacidad para ejecutar comportamientos efectivos en determinados escenarios de aplicación (Yukl, 2008).

Esta nueva literatura establece que un directivo efectivo es aquel que despliega habilidades en completa correspondencia con su puesto de trabajo (Spector, 2002; López, 2009, Bonifaz, 2012). Whetten y Cameron (2011) señala que estas habilidades son descritas como el conjunto de conductas observables y modificables del individuo que conducen a un objetivo, caracterizadas por:

- 1) Ser controlables por el individuo que las desempeña.
- 2) Ser susceptibles de ser desarrolladas por medio de la práctica y la retroalimentación.
- 3) Tener una interrelación con diferentes habilidades por lo que es difícil demostrar una habilidad en aislado de las demás.
- 4) No tienen límites claros entre una habilidad y otra.

De esta manera, en buscar nominar dichas habilidades ubicadas en un sector organizacional el Foro Económico Mundial (2020) destaca un ranking de habilidades para ser efectivo en el trabajo siendo:

1. Pensamiento analítico e innovación,

2. Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje,
3. solución de problemas complejos,
4. pensamiento crítico y análisis,
5. creatividad, originalidad e iniciativa,
6. liderazgo e influencia social,
7. uso de la tecnología, monitoreo y control,
8. diseño de tecnología y programación,
9. resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad,
10. razonamiento, solución de problemas e ideación.

Además, en concordancia Whetten y Cameron (2015) describirían tres conjuntos de habilidades descritas en personales, interpersonales y grupales siendo:

1. Manejo de conflictos,
2. Motivación de los empleados,
3. Comunicación de apoyo,
4. Ganar poder e influencia,
5. Formación de equipos efectivos,
6. Liderar el cambio positivo,
7. Facultamiento y delegación,
8. Solución creativa de problemas,
9. Manejo del estrés,
10. Desarrollo de autoconocimiento.

Por su propia parte, Moreno-Jiménez (2014) afirmaría que gran parte de las anteriores habilidades cumplen con una función comunicativa en las sociedades, dando paso a las conocidas habilidades sociales. La importancia de ellas subyace sobre que un 70 % de las actividades de los directivos están enfocadas en esta función social (Whetten & Cameron, 2011; Moreno-Jiménez, 2015), por lo que será motivo de análisis en el siguiente capítulo.

Análisis de las habilidades sociales.

La investigación realizada sobre las denominadas habilidades sociales ha sido muy prolifera a lo largo del tiempo; sin embargo, acaece de una peculiar problemática sobre dicho término y son la multiplicidad de conceptualizaciones que le da cada divulgador. De esto que no exista una definición convencionalmente aceptada sobre las habilidades sociales y, deriva en la consigna que se han utilizado diversos términos de manera indiscriminada para referir el fenómeno social como el de *competencia social*, *efectividad personal*, *libertad emocional*, *inteligencia asertiva*, *conducta asertiva*, entre otros; así que, responder por el fenómeno social depende bajo la concepción que cada autor haya proporcionado y no por una definición comúnmente aceptada (Caballo, 1983). Por lo que ahora se recurrirá a un breve análisis histórico de las habilidades sociales para dar cuenta de este error histórico y aproximarnos a la definición que se retomará en el presente trabajo.

1.1 Breve análisis histórico de las habilidades sociales y su aplicación en contextos organizacionales.

Una de las primeras aproximaciones para el análisis de las habilidades sociales fue desarrollada por Salter (1951) en su libro *Conditioned reflex therapy*, en el cual describe dos tipos de personalidad, por un lado, ubica la persona excitadora la que se describe como: una persona directa, capaz de responder sin ansiedad ante la implicación en situaciones problema; el segundo tipo de personalidad se clasifica en la categoría "inhibitoria" la cual se describe como: la

persona que no manifiesta sus emociones y busca situaciones para presentar sus sentimientos. Posteriormente su alumno Joseph Wolpe continuó con sus investigaciones sobre la personalidad excitadora, con su libro *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition* renombrándola con el término “Asertividad” descrito como “la apropiada expresión de cualquier emoción que no sea ansiedad hacia otra persona”. El modelo supone que el conjunto de respuestas que refieren a la expresión de emociones inhibe a las de ansiedad y, viceversa, por lo tanto, una persona asertiva se describe como aquella que expresa emociones tanto positivas como negativas en contextos sociales determinados sin presentar ansiedad (Zaldivar, 1994; Caballo, 2007).

Debido a la experiencia que adquirió con Wolpe, Lazarus identifica cuatro patrones independientes de repuestas:

- a) La habilidad para decir que “no”.
- b) La habilidad para pedir favores o hacer solicitudes.
- c) La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos.
- d) La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones.

Lazarus (1973) redefinió al asertividad como una competencia social caracterizando a una persona con *déficit social* como aquella que no emite las conductas esperadas en alguna de estas situaciones sociales. El entrenamiento en este sentido era específico para desarrollarla en concreto debido a la independencia entre las dimensiones, al contrario, una persona asertiva estaría en

disposición de ejecutar todas esas habilidades y tener el efecto esperado en la conducta de terceros en la mayoría de las situaciones.

En contraposición a esta postura, Alberti & Emmons (2016) introdujeron una nueva forma de evaluar las habilidades sociales mediante la adición de una variable perteneciente a la normatividad social y jurídica denominada como “derechos” debido a que los movimientos sociales de aquellos años comenzaron a ver al asertividad como una conducta agresiva (Galassi & Galassi, 1978; Caballo & Iruña, 2008; Caballo & Salazar, 2017).

Estos derechos establecen que ser asertivo implica no solo la expresión de emociones, además, se refiere a defender y respetar los derechos propios y de terceros (Jakubowski-Spector, 1973). Para identificar cuando una persona defiende sus derechos o no lo hace, Jakubowski-Spector (1973) elaboró una clasificación sobre los tipos de asertividad:

- Conductas asertivas: referidas como el conjunto de comportamientos que cumplen con el objetivo de expresar las propias valoraciones (sentimientos, opiniones, emociones, etc.) de la persona sin que imposibilite la ejecución de las conductas de un tercero. Al mismo tiempo, afirma ser conductas honestas, y están en la posibilidad de denotar y recibir afecto.
- Conductas no asertivas: son el tipo de comportamientos cuando la persona no puede desplegar sus propios sentimientos y creencias. Son debido a

repercusión de que otra persona le deniega sus derechos o la misma persona no está en disposición de validarlos.

- Conductas agresivas: este conglomerado de comportamientos busca el cumplimiento del objetivo de la persona e imposibilita que terceros se comporten conforme a sus derechos.

Este modelo se apoyaba en la propuesta de listas de derechos, la cual identifica a una persona asertiva como aquella que expresa emociones positivas como negativas, respetando sus propios derechos y respetando los derechos de los demás, como Smith (1975) ejemplifica, a continuación:

1. Tenemos derecho a juzgar nuestro propio comportamiento, nuestros pensamientos y nuestras emociones, y a tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias.
2. Tenemos derecho a no dar razones o excusas para justificar nuestro comportamiento.
3. Tenemos derecho a juzgar si nos incumbe la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas.
4. Tenemos derecho a cambiar de parecer.
5. Tenemos derecho a cometer errores... y a ser responsables de ellos.
6. Tenemos derecho a decir: «No lo sé».
7. Tenemos derecho a ser independientes de la buena voluntad de los demás antes de enfrentarnos con ellos.
8. Tenemos derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica.

9. Tenemos derecho a decir: «No lo entiendo».

10. Tenemos derecho a decir: «No me importa» (p. 325-326).

Y siguiendo a Jakubowski y Lange (1978, citado en Caballo, 2007) tenemos esta lista de derechos:

1. El derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándose 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 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 quieres (dándote 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 responsable 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 de 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 que los derechos no están 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 (p. 189).

1.1.1 Entrenamiento en Habilidades Sociales.

El Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), ha sido frecuentemente utilizado en la psicología clínica y, son un conjunto de técnicas enfocadas en

incrementar la efectividad interpersonal, para proporcionar una mejor calidad de vida en los usuarios de atención clínica (Rodríguez y García-Saíz, 2001; Caballo, 2007).

La importancia de este entrenamiento se destaca por lo siguiente:

1. No todos los estilos de interacción contribuyen a satisfacer el objetivo social del individuo.
2. Los deficientes estilos de interacción pueden contribuir a problemas interpersonales para el individuo.

De esta manera, solo los individuos que identifiquen y ejecuten las estrategias interpersonales más adaptativas a la situación tendrán beneficios personales. Las situaciones que afectan la manifestación de la conducta social son explicadas por una imposibilidad *ambiental* y *personal*, por tanto, siguiendo a Caballo (2007) se describe lo siguiente:

Imposibilidad ambiental:

- La normatividad social no permite la manifestación de una conducta social.
- Obstáculos ambientales que restringen al individuo de su expresión social.

Imposibilidad personal:

- El individuo no sabe identificar las situaciones sociales donde una respuesta es efectiva.

- Las conductas sociales no forman parte del repertorio conductual del individuo, ya sea porque el individuo jamás aprendió a la conducta social apropiada o aprendió una conducta no apropiada.
- El individuo presenta ansiedad condicionada ante específicas situaciones sociales.
- El individuo presenta pensamientos intrusivos que no permiten la adecuada expresión del mismo que puede ser una repercusión de experiencias aversivas o por medio de un condicionamiento vicario.
- Deficiencia de motivación para desempeñarse apropiadamente en una situación social.
- Una deshabitación de las conductas sociales.
- La falta de conocimiento sobre sus derechos sociales ocasiona que no pueda responder apropiadamente.

Es así que, siguiendo a Caballo, (2017) el Entrenamiento en Habilidades Sociales facilita que el individuo pueda:

1. Identificar los derechos propios, como los derechos de los terceros.
2. Identificar las conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
3. Identificar las características de la situación y la adecuación de sus conductas a dicha situación.
4. Domine los componentes conductuales asertivos y pueda ejecutarlos correctamente y sin necesidad de supervisión.

Procedimientos del Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS).

Rodríguez y García-Saíz, (2001) parte de definir las características de *personales*, así como de las *situaciones* donde se aplicará el entrenamiento, como se expresa a continuación:

Características personales:

- Datos idiográficos (edad, sexo, etc.).
- Factores fisiológicos.
- Adscripción de las personas a las diferentes categorías sociales (raza, etnia, religión, grupos de pertenencia).
- Habilidades individuales.
- Cogniciones, expectativas individuales de desarrollo, habilidades de empatía.

Características de la situación, es referida por los componentes compartidos entre las personas pertenecientes a escenarios específicos:

- Estructuración de la meta.
- Normatividad social y jurídica.
- Jerarquía social: son los roles a los que los individuos están adscritos.
- Secuencia de ejecución de la conducta.
- La jerga: vocabulario utilizado en específicos escenarios.

En consecuencia, el entrenamiento de habilidades sociales parte de un conjunto de técnicas orientadas al logro de objetivos particulares.

1. Instrucciones y modelado:

Informar y demostrar cuáles son las conductas sociales apropiadas para la situación social.

2. Ensayo conductual:

Reproducir y practicar las conductas objetivo.

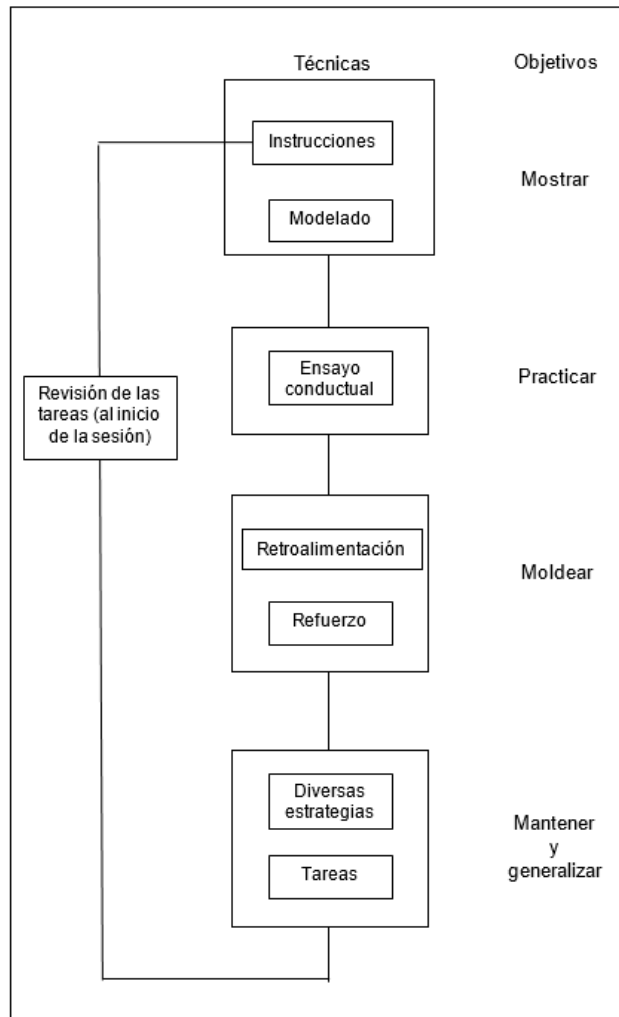
3. Retroalimentación y refuerzo:

Moldear y perfeccionar las conductas objetivo.

4. Conjunto de estrategias y técnicas:

Mantener y generalizar las conductas aprendidas.

Figura 1
Procedimiento de las técnicas que componen el EHS.



Por parte de Caballo, describe el siguiente esquema del entrenamiento en habilidades sociales.

- I. Evalúa la situación.
 1. Determina lo que crees que son los derechos y responsabilidades de las distintas partes en la situación.
 2. Determina las probables consecuencias a corto y largo plazo de los diferentes caminos de acción.

3. Decide cómo te comportarás en la situación.
- II. Experimenta con nuevas situaciones y conductas en las situaciones prácticas.
1. Ensaya las nuevas conductas en las situaciones representadas.
Inténtalo una y otra vez. Prácticalo tantas veces como sea necesario.
Cambia la respuesta del compañero de *rol-play*, de tal manera que las consecuencias puedan ser positivas, negativas o neutras.
 2. Refuta las creencias erróneas y las actitudes contraproducentes y reemplázalas por creencias más correctas y productivas.
Invierte tu perspectiva ¿Cómo te sentirías en la posición de la otra persona? ¿Es verdad la creencia? ¿Por qué es verdad? ¿Qué evidencias apoyan a la creencia?
¿Te ayuda la creencia a sentirte en la forma en que quieres sentirte?
¿Te ayuda la creencia a lograr tus objetivos sin herir a los demás?
¿Te ayuda la creencia a evitar molestias o situaciones desagradables importantes sin negar al mismo tiempo tus propios derechos?
Pregunta las opiniones de los demás sobre el impacto y las consecuencias probables de tu conducta.
Emplea la “detención del pensamiento” para interrumpir creencias contraproducentes y obsesivas que ocurren frecuentemente.
- III. Evalúa tu conducta.
1. Determina tu ansiedad en la situación.

(Aprende a relajarte si es necesario: a) relajación completa, b) relajación diferencial)

Puntuación SUDS

Contacto ocular

Postura relajada

Risa nerviosa

Movimientos de cabeza, manos y cuerpo excesivos

2. Evalúa el contenido verbal

¿Dijiste lo que querías realmente?

¿Eran tus comentarios concisos, pertinentes, apropiadamente asertivos a la situación?

3. Evalúa la adecuación de tu conducta no verbal

¿Contestaste casi inmediatamente después de que habló la otra persona?

¿Tu expresión facial estaba en consonancia con la situación? ¿Mirabas a la cara a la otra persona?

¿Acompañabas con gestos apropiados lo que estabas diciendo?

¿Tu postura y orientación eran acordes con la situación?

¿La distancia/contacto corporal eran adecuados a la clase de persona/situación?

¿Había ventilación o tartamudeo en tu voz? ¿Eran apropiados tu volumen y entonación?

¿Había alguna queja, lamento o sarcasmo en tu voz?

¿Había demasiados silencios? ¿El tiempo que habla era compartido o bien tu contribución era mínima?

4. Decide si estás satisfecho con tu actuación general en la situación.
- IV. Lleva a cabo las nuevas conductas en las interacciones de la vida real.
1. Decide comportarte de forma asertiva en una situación de la vida real.
Practica la situación como una tarea para casa.
 2. Empieza a comportarte asertivamente en interacciones que ocurren de forma natural, siendo cuidadoso de no ir demasiado deprisa.
 3. Registra y evalúa las tareas para casa, las conductas ensayadas y las interacciones que ocurren de forma natural empleando las hojas de registro adecuadas (2007,p. 193-194).

Además, Caballo destaca las siguientes técnicas para el Entrenamiento de Habilidades Sociales:

1. Ensayo de conducta (Behavior rehearsal) o representación de papeles (Role playing).
 - 1.1. ensayo encubierto (Covert rehearsal).
 - 1.1.1. Aserción encubierta (Covert assertion).
 - 1.2. Ensayo manifiesto (Overt rehearsal).
 - 1.2.1. Inversión de papeles (Role reversal)
 - 1.2.2. Representación exagerada del papel.
 - 1.2.3. Ensayo de conducta dirigido.
 - 1.2.4. Práctica dirigida (Guided practice).
 - 1.2.5. Ponerse en el papel del otro (Role taking).

1.2.6. Desensibilización a través de ensayos (Rehearsal desensitization).

2. Modelado (Modeling)

2.1. Modelado encubierto (Covert modeling).

2.2. Modelado manifiesto (Overt modeling).

2.2.1. Modelado con participación dirigida.

3. Reforzamiento.

3.1. Reforzamiento encubierto.

3.2. Reforzamiento externo.

3.3. Autorreforzamiento.

4. Retroalimentación (Feedback).

4.1. Retroalimentación audio/vídeo.

4.2. Retroalimentación verbal.

4.3. Retroalimentación no verbal.

4.4. Retroalimentación por fichas.

5. Instrucciones (Instructions)

6. Aleccionamiento (Coaching).

7. Tareas para casa.

8. Llevar un diario.

9. Reestructuración cognitiva (Cognitive restructuring).

10. Ejercicios de solución de problemas.

11. Autoinstrucciones.

12. Detención del pensamiento (Thought stopping).

13. Relajación.
14. Desensibilización (Desensitization).
15. Inundación (Flooding).
16. Reflejarse (Mirroring).
17. Discusión en pequeños grupos.
18. Ejercicios de clarificación de valores.
19. Ejercicios no verbales.
20. Autoevaluación.
21. Contratos.
22. Exhortación y charla del terapeuta.
23. Lecturas seleccionadas.
24. Películas.
25. Autocontrol.
26. Psicodrama (2007, 185-187).

A pesar de la gran cantidad de técnicas utilizadas para este entrenamiento, se resalta que existen situaciones donde es preferible que el individuo no utilice el EHS (Rodríguez y García-Saíz, 2001; Caballo 2007):

1. La normatividad social donde se encuentra el individuo no toleraría las respuestas asertivas de éste.
2. Existen otras alternativas más prácticas que otorgan beneficios más rápidos que el EHS.
3. La disposición del individuo no son las óptimas para utilizar el EHS.

1.2 Evaluación de las habilidades sociales en las organizaciones.

Los anteriores modelos de las habilidades sociales sirvieron en demasía para el establecimiento de una psicología en espacios clínicos. En los que investigaciones más recientes sobre el entrenamiento asertivo da cuenta de su eficacia en estos contextos ejemplificada con Eslami, Rabiei, Afzali, Hamidizadeh, y Masoudi (2016) vislumbra su efectividad con adolescentes, sus resultados demostraron que se redujeron los niveles de estrés, ansiedad y depresión. Asimismo, yace en concordancia con Zaldívar (1994) quien afirma que el entrenamiento asertivo ayuda a mejorar el auto concepto y las relaciones interpersonales del usuario; no obstante, si bien estos modelos demostraron eficacia en estos campos es preciso enunciar que su aplicación en ámbitos organizacionales no ha quedado del todo claro y particularmente para el análisis del comportamiento directivo.

Por citar un ejemplo, Jakubowski-Spector (1973) describe a lo psicológico dentro de un marco interpretativo puramente moralista, es decir, aquellas conductas clasificadas bajo el estereotipo asertivo, representan a un buen directivo y, son caracterizadas por la defensa de sus derechos y por el respeto a sus subordinados; en contra posición está un mal directivo, quién se puede describir como aquel que no defiende sus derechos, por lo que, asiente ante cualquier demanda de sus trabajadores (el no asertivo) o, aquel que sobrepasa los derechos de los demás imponiendo actividades sin considerar las repercusiones hacia el colaborador (el agresivo). Empero, esto no resuelve el dilema del porque unos directivos son más efectivos que otros, ya que un directivo podría resultar efectivo

siendo agresivo o no asertivo (Heimberg, Montgomery, Madsen & Heimberg, 1977).

Seguramente, en la clínica podrá tener algún sentido en función de que el usuario establezca relaciones interpersonales bajo esquemas morales que permitan el mantenimiento prolongado de las relaciones con sus semejantes, pero ubicados en un escenario organizacional serían susceptibles a errar debido a una contraposición por el funcionamiento de la estructura jerárquica de las organizaciones, puesto que beneficia determinados puestos de trabajo (no de manera arbitraria o abusiva) sino, por las necesidades de la organización (García, 2018).

Por otra parte, desde el modelo propuesto por Wolpe y Lazarus (1966) y Saltre (1949) un directivo efectivo podría ser quien no presenta ansiedad en específicas situaciones sociales; sin embargo, esto no empata con el enfoque de cumplimiento de entregas que mantienen la estructura organizacional.

En contraposición a los anteriores modelos, se encuentra el modelo competencial que establece a un directivo competente en delegar trabajo a sus subordinados para acatar los objetivos organizacionales. Bajo esta concepción, el directivo debiera tener mayores probabilidades de éxito en el cumplimiento de sus funciones ya que ajustaría su comportamiento en medida que proporcionara información adecuada, en relación con el tiempo y la forma de ejecución de la tarea (Moreno-Jiménez, Blanco & Aguirre, 2014).

La premisa fundamental del modelo competencial tiene su aplicación en tanto se haya establecido un criterio de logro ya que partiendo de esa relación sería posible hipotetizar sobre cuáles son las habilidades disponibles a desplegar para cumplir con dicho criterio, por tanto, un criterio es definido como un resultado previsto acorde a una correspondencia social sobre el cómo comportarse ante situaciones específicas (Ibáñez & De la Sancha, 2013; Irigoyen, 2006, Ribes, 2006; 2011). Siguiendo esta lógica, “el comportamiento directivo” es una abstracción que pretende localizar en medida que se van entendiendo las organizaciones funcionales de distintas morfologías de la conducta (Irigoyen, 2006).

La competencia de un individuo radica en la posibilidad de desplegar conductas efectivas que han ocurrido previamente y, que está en disposición de volver a efectuar en términos de probabilidad (Ribes, 2006; 2011). Así que, el individuo que despliega determinadas morfologías de comportamiento en una situación con la razón de modificar los patrones de conductas de terceros acorde a un fin se le identifica como “competencia social”.

Siguiendo este adentramiento de la competencia social, los criterios de logro son un tema de gran relevancia ya que pueden tener distinta clasificación y son parte indispensable de esta abstracción como los seleccionan Del Prette & Del Prette (2010):

- a) Logro de objetivos: el establecimiento de una tarea.

- b) Aprobación social de la comunidad.
- c) Mantenimiento o mejora en la calidad de la relación.

El primer criterio *logro de objetivos* se puede evaluar al cumplir con la entrega de un trabajo específico; no obstante, los adyacentes van más allá de los intereses primordiales de la organización enfocándose en una postura moral para mantener relaciones interpersonales.

En conclusión, este modelo de trabajo permite identificar a un directivo competente como quien da instrucciones claras y precisas al delegar trabajo a sus subordinados, administra castigos y recompensas y, se asegura de que el producto de entrega final de sus subordinados cumpla con los mínimos requisitos de entrega, todo ello para no generar pérdidas en las organizaciones (García, 2018), por tanto, se pretende seguir con esta forma de trabajo para enunciar y evaluar la conducta social de los directivos en las organizaciones.

1.3 Evaluación del comportamiento directivo.

El *hacer competente* es identificar una serie de objetos estímulo que están implicados en una situación, además de incorporar una serie de conductas *ad hoc*, a partir del decir y del hacer en términos conceptuales, operacionales y métricos (Ibáñez & De la Sancha, 2013; Irigoyen, 2006). El siguiente cuestionamiento es cómo identificar al directivo competente del que no es capaz de serlo en un contexto organizacional.

Una de las recurrentes formas de evaluación es la aplicación de instrumentos con beneficios pragmáticos. Para hacer dicha evaluación es necesario identificar una

serie de clases de respuestas o dimensiones conductuales (Caballo, 2017).

Mismas que según Galassi & Galassi (1978) delinean en los siguientes elementos:

- a) Dimensión conductual (selección de una habilidad).
- b) Dimensión personal (a quien se pretende afectar con la habilidad).
- c) Dimensión situacional (características del contexto).

Caballo (2007) ha identificado que a lo largo del tiempo que las dimensiones de los instrumentos más citados identifican diferentes clases de respuesta como lo sería la escala propuesta por Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974) que cuenta con al menos con tres estructuras que son aceptables, por su parte Caballo y Salazar, (2017) tiene diez estructuras, además, en la revisión de Hersen, Bellack, Turner, Williams, Harper, y Watts (1978) sobre el instrumento de Wolpe-Lazarus (1966) encontraron diez estructuras, lo que describe la inconsistencia dimensional de estas escalas.

Dicha inconsistencia factorial en los instrumentos de asertividad se derivan por tres razones como lo especifica Caballo (2017):

- 1) Extraer demasiados factores y mantener los factores con uno o dos ítems.
- 2) No contar con criterios universales para descartar o retener ítems (verbigracia, 0,40 o más en el factor y eliminar aquellos ítems con altas saturaciones en dos o más factores).
- 3) Ambivalencia entre los nombres de los factores que refieren distintas formas de medir el fenómeno.

Por otro lado, dando cuenta de la dimensión situacional es preciso enfatizar que los instrumentos anteriormente mencionados están ubicados en contextos clínicos o más generales, así como lo confirman, que no acatan las exigencias de un escenario organizacional, por otro lado, en cuanto a la dimensión personal y siguiendo la anterior línea discursiva no atienden a las situaciones dónde interactúa un directivo en conjunto a sus subordinados.

De más reciente construcción destaca la *Evaluación del Comportamiento Asertivo en Directivos* (IECAD) realizado por García, (2018) dentro de sus bondades acorde con Sánchez (2019) son niveles aceptables en su consistencia factorial y de confiabilidad al replicar el Análisis Factorial Exploratorio de García (2018), además, se destaca que el diseño del instrumento se realizó para ser utilizado en escenarios organizacionales y aplicado para puestos directivos.

No obstante, no hay mayores evidencias de algún otro tipo de validez. Por lo que el objetivo de este trabajo es dar mayor evidencia de la Validez de Constructo, como declara Kerlinger y Lee (2000) consiste en identificar qué proporción de la varianza total es explicada por la prueba. A tal fin, se utilizarán dos procedimientos: un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) que brinde parsimonia científica al comprobar la teoría con los datos analizados (Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza & Tomas-Marco, 2014) y, el segundo procedimiento utilizará como criterio la convergencia con un constructo concomitante, es decir, los resultados de la prueba objetivo se correlacionarán con otra prueba con características similares (Kerlinger & Lee, 2000). Para dar

evidencia de este segundo punto se analizará la relación del constructo con el de solución de problemas organizacionales el cual está ubicado en la literatura como una de las principales variables relacionadas con la efectividad del directivo.

1.4 La solución de problemas como variable asociada a las habilidades sociales.

Como se citó anteriormente Whetten y Cameron (2011) señalan que las habilidades forman parte del 70% de las actividades de un directivo por lo que las formas particulares de división del trabajo se conforman a través de las prácticas lingüísticas en cada contexto. Los individuos están en constante interacción en un medio social bajo diversas morfologías de ocurrencia del lenguaje y constituyen una relación referencial porque su función es enunciar algo o a alguien con el criterio final de afectar a otro ajustándose a las demandas del contexto (Ribes-Iñesta, 2019). En su mayoría, dichas demandas no aparecen en la naturaleza bajo una etiqueta específica, sino que forman parte de la cotidianidad del individuo y requieren de un comportamiento efectivo para su solución. Autores como Chang, D’Zurilla, y Lawrence (2004) lo llaman “problema” y sucede cuando el individuo no está en disposición para desplegar un comportamiento ajustado a los criterios de la situación.

La idiosincrasia del individuo es que nunca deja de comportarse en una situación bajo requerimientos impuestos por un agente externo como cumplir con funciones organizacionales o establecidos por el mismo individuo. Entonces, distinguimos dos habilidades muy recurrentes como las de solución de problemas y las sociales ya que las primeras tienen su ocurrencia en resolver el problema

(Nezu, Nezu & D’Zurilla, 2013; Bados & García, 2014) y las segundas, sobre el efecto de la conducta verbal en terceros (Christoff, Scott, Kelley, Schludnt, & Kelly, 1985).

Estudios empíricos han dado cuenta de la relación entre estas dos habilidades Aydoğan, Metin, Büyüköztürk, Mercan, y Kavak (2017) con estudiantes de primer y cuarto grado del Departamento de Educación Básica de la Facultad de Educación; los resultados arrojaron mediante la aplicación del inventario de habilidades sociales (SOBE) y el inventario de solución de problemas (PÇE) que había una relación entre habilidades sociales y solución de problemas. Güleç (2020) complementaría esta información en su estudio donde demuestra que las habilidades no están relacionadas con características personales (género, estado civil, duración del servicio, estado educativo, satisfacción de la escuela de servicio), sino que se adquieren durante todo el desarrollo del individuo.

Esto marca un antecedente de la posible relación de la habilidad de solución de problemas y las habilidades sociales, siendo las primeras donde se localizan la demanda o el problema (impuesto por individuo o por un observador) y las segundas como uno de los medios a partir del cual se le da solución al problema.

Método

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es evaluar el grado de validez del instrumento *Evaluación del Comportamiento Asertivo en Directivos* (IECAD).

Objetivos específicos

- Confirmar la estructura factorial de la escala IECAD.
- Evaluar la confiabilidad del instrumento IECAD.
- Evaluar la relación entre las habilidades sociales y la solución de problemas.

Participantes

En este trabajo participaron voluntariamente 103 directivos perteneciente a la República Mexicana, 34 hombres (33 %) y 69 mujeres (67 %). El promedio de edad fue de 39 años ($S= 11$, rango de 18-66 años). El 83.5 % de los directivos son acreedores a una carrera profesional, de total de directivos solo un 64.1 % (66) cuentan con una licenciatura y el 19.4 % (20) con estudios de posgrado; además de una antigüedad media de 7.5 años ($S= 7.27$, rango de 1-40 años). Con respecto al número de personas que tienen a su cargo, el 14.6% cuenta con 2 subordinados; por último, el 50.50% de los participantes trabajan en el sector público; mientras que el 49.50% restante labora en el sector privado.

Muestreo

Para cumplir con el objetivo de la presente, se optó por realizar un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), con el criterio de inclusión haber ocupado algún puesto directivo, por lo menos un año, y donde haya coordinado mínimamente a un subordinado.

Tipo de estudio

Para cumplir con el objetivo se realizó un estudio con alcance correlacional dirigido a evaluar la relación entre dos o más variables y con un diseño transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Instrumentos

Asertividad

Se utilizará el Instrumento de Evaluación del Comportamiento Asertivo en Directivos (IECAD) visto en el (Anexo), propuesto por García, (2021) el cual evalúa habilidades específicas como:

- 1) “Habilidad para decir no o rechazar solicitudes” con tres ítems y un $\omega=.73$.
- 2) “Habilidad de mando” con cuatro ítems y un $\omega= .70$.
- 3) “Habilidad para administración de castigos” con cuatro ítems y un $\omega = .70$.

Solución de problemas

La Escala de Solución de Problemas para Directivos (ESOP-D) visto en el (Anexo), propuesto por Hernández-Toledano (2018) se compone de 18 ítems (alfa= .932). Y está subdividida en tres dimensiones de análisis:

- 1) “Estructuración del problema” con 8 ítems y las habilidades que lo integran son “definir el problema”, “identificar las alternativas” y “determinar los criterios” y un alfa= .872.
- 2) “Análisis de alternativas” compuesta de 7 reactivos con habilidades en “evaluar alternativas” “elegir una alternativa” y un alfa= .894.
- 3) “Implementación y evaluación de los resultados” con 3 ítems y derivada en las habilidades “implementar la decisión” y “evaluar los resultados” y un alfa= .839.

Hipótesis

H1. A mayor eficacia social de los directivos mayor efectividad en la solución de problemas.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó a través de dos formas: la primera forma fue a través de la plataforma electrónica *Microsoft forms*, por tanto, se envió la dirección URL a los trabajadores para que pudieran acceder desde un teléfono, computadora (Ver Anexo 1), la segunda forma fue a través de la aplicación en lápiz y papel (Ver Anexo 2), en los centros de trabajo de los trabajadores.

Se estableció como criterio de inclusión a directivos con al menos un año de experiencia en su puesto y con al menos un subordinado a su cargo. Se garantizó la confidencialidad de los datos de cada participante mediante un consentimiento informado en la misma plataforma para el uso de sus datos y, se les agradeció por su participación.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con los programas IBM SPSS Statistics V25.0, AMOS V25.0. Y R STUDIO versión 1.3.1093. De esta misma manera, se realizó un Análisis Descriptivo de los datos y posteriormente el Análisis Factorial Confirmatorio siguiendo las recomendaciones de Lévy, Martín y Román (2006), Harrington (2009), Frías-Navarro y Pascual (2012) y Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza & Tomas-Marco (2014). Posterior a esto, se evaluó la consistencia interna del instrumento con el estadístico Omega propuesto

por McDonald (1999) y, finalmente, un análisis de correlación producto momento de Pearson para corroborar la relación entre el constructo de habilidades directivas y de solución de problemas (Kerlinger y Lee, 2000).

Resultados

Como paso previo se realizó un análisis descriptivo para revisar la distribución de los ítems como se aprecia en la Tabla 1. En la cual se identifica que los ítems R1, R2, M1 y M4 presentan valores de curtosis que superan el rango recomendado por Fernando y Anguiano-Carrasco (2010) y en el caso de este último ítem de igual forma supera el valor recomendado por estos autores respecto a la asimetría. Por otra parte, el ítem M2 no presenta frecuencias en la opción de respuesta “nunca”.

Tabla 1

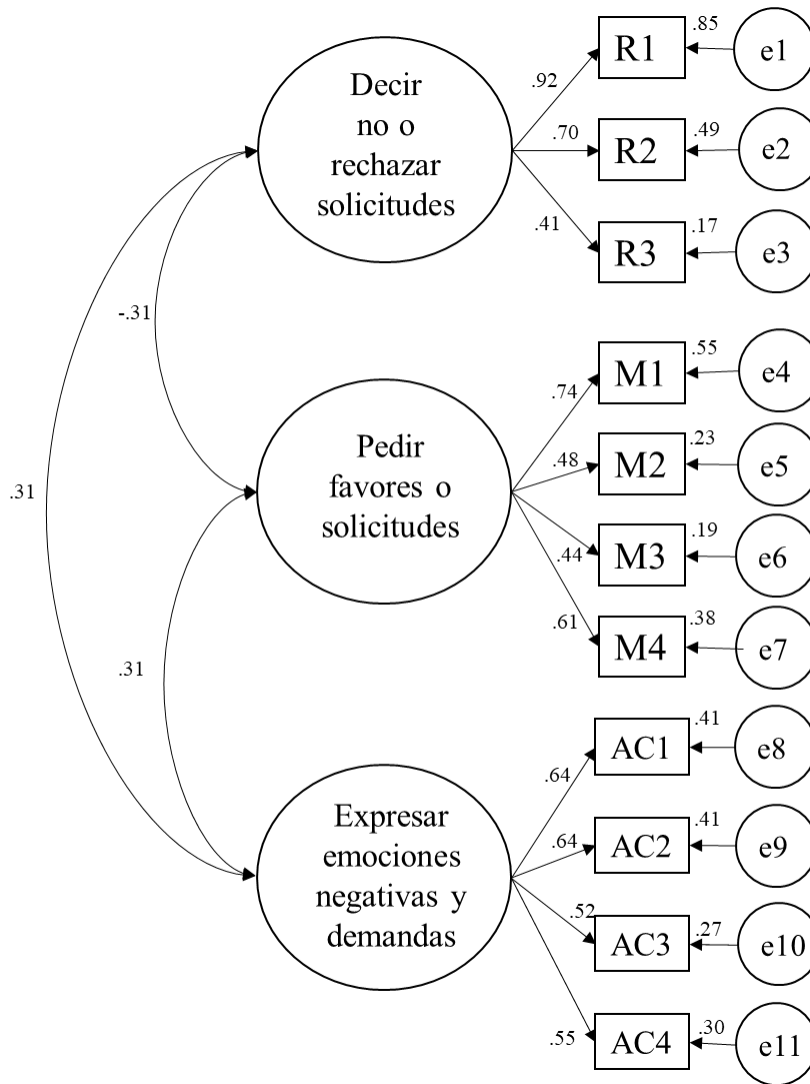
Estadísticos descriptivos de los ítems.

Ítem	S	\bar{x}	Asimetría	Curtosis	Hay frecuencia en todas las opciones de respuesta.
R1	1.38984	2.9029	0.087	-1.207	✓
R2	1.41374	3.2233	-0.257	-1.194	✓
R3	1.13273	3.5922	-0.460	-0.353	✓
M1	.79536	3.9320	-0.712	1.105	✓
M2	.75911	4.3301	-0.912	0.262	---
M3	.93842	3.8932	-0.800	0.565	✓

M4	1.08702	4.0680	-1.305	1.253	✓
AC1	1.21032	3.3495	-0.164	-0.902	✓
AC2	1.01970	3.6893	-0.529	-0.129	✓
AC3	1.18665	3.5340	-0.352	-0.718	✓
AC4	1.18986	3.2330	-0.215	-0.702	✓

Aunado a los problemas encontrados en la distribución de los ítems la prueba de Mardia nos arroja los siguientes resultados: una curtosis de 439.75 $p < 1.204827 \text{ e-}07$ y asimetría de 5.284 $p < 1.340539\text{e-}05$. Esto nos indica que los ítems incumplen con el criterio de normalidad multivariante (Ramírez-Guzmán, 1995), por lo que se utilizó el método de extracción “Mínimos Cuadrados Generalizados” para el análisis factorial confirmatorio (AFC) ya que minimiza la suma de cuadrados de las diferencias entre las correlaciones observadas y las reproducidas por el modelo (Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza & Tomas-Marco, 2014).

En la Figura 2 se muestra el modelo de mejor ajuste del AFC. Dentro de lo que se destacan correlaciones entre factores considerablemente bajas o muy próximas a .30, por lo que puede ser un indicio de que los factores son independientes entre sí. Los valores de Lambda presentan saturaciones mayores a .40 en todos los ítems ubican el menor valor de Lambda en el ítem R3 de .41 y el mayor en el ítem R1 con .92, por lo que se puede observar que las correlaciones y los valores de Lambda se consideran adecuados (Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza & Tomas-Marco, 2014).

Figura 2*AFC del modelo de mejor ajuste*

En la Tabla 2 se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo.

Acorde a Harrington (2009) y Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza & Tomas-Marco (2014) dichos valores tienen la función de dilucidar en su mayoría la falta de ajuste del modelo hacia los datos recogidos. Por su propia parte, Harrington, (2009) destaca que el estadístico Chi cuadrado debe señalar valores de no significancia estadística, en cuanto a los valores de parsimonia RMSEA se

recomiendan lo más cercanos o menores a 0.06 y, por último, un GFI con valores lo más cercanos o mayores al 0.95 para tener un buen ajuste (Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza & Tomas-Marco, 2014). A tal fin, se registraron valores no significativos del estadístico Chi cuadrado, el RMSEA con un buen ajuste al ser inferior al establecido; sin embargo, se registraron valores inferiores, pero cercanos a los recomendados en el índice GFI. En conjunto de estos indicadores dan cuenta de una adecuada bondad de ajuste del modelo por lo que da indicios de la similitud entre el modelo teórico propuesto y el empírico (Harrington, 2009).

Tabla 2

Índices de bondad absoluto

Chi cuadrado	RMSEA	GFI
$X^2= 52.298 (41) p=.111$.052	.907

Una vez descrito estos datos se prosiguió a realizar el Análisis de Consistencia Interna con el estadístico Omega (McDonald, 1999; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017) considerando como valores aceptables para la consistencia interna entre .70 y .90 (Campos-Arias & Oviedo, 2008) como se muestra la Tabla 3. Tanto los puntajes generales como las dimensiones presentaron adecuados índices de consistencia interna. Destacando tanto la *dimensión general* como la *dimensión habilidad para administrar castigos* como los mayores índices de omega.

Tabla 3*Índices de consistencia interna.*

Dimensión	Índice de consistencia interna
	Omega
Dimensión general	$\omega=.77$
Habilidad para administrar castigos	$\omega=.77$
Habilidad para decir no	$\omega=.73$
Habilidad de mando	$\omega=.73$

Los análisis descriptivos de los instrumentos de *Habilidades Sociales* y de *Solución De Problemas* se muestran en la Tabla 4. Se aprecia que la escala de *Solución De Problemas* tiene los valores más altos de la media, por su parte la escala de *Habilidades Sociales* presenta valores más reducidos de la desviación estándar. Enunciando los rangos, la escala de *Solución De Problemas* demuestra los valores más altos dando por resultado un rango estadístico mayor, además, presenta una asimetría negativa, en cuanto a la escala de *Habilidades Sociales* se muestra sesgada positivamente.

Tabla 4*Análisis descriptivos.*

Instrumentos	Media	Desviación estándar	Rango		Asimetría
			mínimo	máximo	
Habilidades sociales	47.1942	6.70975	32	64	.134
Solución de problemas	77.3010	9.70025	40	90	-.696

En la Tabla 5, se aprecia la correlación producto momento de Pearson entre los constructos de *habilidades directivas* y de *solución de problemas*, así como sus respectivas sub-dimensiones. Se destaca la existencia de correlaciones moderadas y significativas entre los instrumentos explorados. Se observan correlaciones moderadas positivas y significativas entre la *habilidad para pedir favores o solicitudes* con la escala general de *solución de problemas* con un valor de $r = .510$. También destaca la relación entre la escala completa de *habilidades sociales* y la *habilidad para pedir favores o solicitudes* con correlaciones positivas y significativas en todas las dimensiones del instrumento de Solución de Problemas; no obstante, las dimensiones *Decir no o rechazar solicitudes* y *expresar emociones negativas y demandas* presentaron correlaciones bajas, e inclusive una correlación negativa entre la habilidad para *Decir no o rechazar solicitudes* con *Implementación y Evaluación de los Resultados*.

Tabla 5
Coeficiente de correlación de Pearson

	ESOP-D Dimensión completa	ESOP-D Estructuración del problema	ESOP-D Análisis de alternativas	ESOP-D Implementación y Evaluación de los Resultados
IECAD				
Dimensión completa	.368**	.353**	.366**	.246**
IECAD				
Decir no o rechazar solicitudes	.065	.069	.088	-.011

IECAD				
expresar emociones negativas y demandas	.240*	.221*	.226*	.202*
IECAD				
Habilidad para pedir favores o solicitudes	.510**	.496**	.500**	.341**

Nota: HHSS hace referencia al constructo de las habilidades sociales, así como RS al constructo de solución de problemas.

Discusión y conclusión

El objetivo de la presente investigación fue remarcado por la validez de factorial, a partir de un AFC con base a las recomendaciones de Harrington (2009), Fernando y Anguiano-Carrasco (2010), Frías-Navarro & Pascual (2012), Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza y Tomas-Marco (2014). Así como de validez convergente analizando la relación entre las dimensiones y la puntuación general de la escala de *Habilidades Sociales* y sus subdimensiones con la escala de *Solución de Problemas* y sus subdimensiones con base en las recomendaciones de Kerlinger y Lee (2000).

La estructura factorial del modelo presentado en la Figura 2 da soporte a la consistencia de las tres dimensiones propuestas por García (2018) siendo: 1) Habilidad para decir no o rechazar solicitudes (compuesto por 3 ítems), 2) Habilidad para pedir favores o solicitudes (compuesto por 4 ítems) y 3) Habilidad

para expresar emociones negativas y demandas (compuesto por 4 ítems). Los resultados se muestran consistentes con los obtenidos por Sánchez (2019) quién replicó el Análisis Factorial Exploratorio del modelo original de García (2018) encontrando índices de ajuste del modelo factorial con valores de $X^2= 898.926$, $p < 0.001$, GFI, NFI o CFI los cuales arrojaron valores superiores a .95 y un valor de RMSEA de 0.71.

Al respecto de la confiabilidad, en contraste del estudio elaborado por Sánchez (2019) se optó por calcular la consistencia interna del instrumento a partir del estadístico Omega propuesto por McDonald (1989) la decisión de utilizar Omega es apoyada por Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017) debido a que la fórmula de la prueba depende de las cargas factoriales (la suma ponderada de las variables estandarizadas), a contraposición del Alfa de Cronbach que depende del número de ítems, lo cual facilita la desestabilización de los cálculos; en adición, Zinbarg, Revelle, Yovel y Li (2005) compararon el Alfa de Cronbach (1951), Beta de Revelle (1979) y el Omega de McDonald (1999) a lo que concluyeron que éste último es el mejor estadístico para analizar la consistencia interna. Los valores superiores de .70 en omega no se pueden contrastar directamente con lo obtenido por Sánchez (2019) con un $\alpha = .796$; no obstante, independientemente de la prueba tanto la dimensión general como las subdimensiones de la estructura factorial presenta adecuados índices de consistencia interna.

La escala presenta indicios de Validez Convergente (Kerlinger & Lee, 2000) del IECAD de García (2021) relacionado con el instrumento de Solución de

Problemas de Hernández-Toledano (2018) se identificó una correlación positiva y significativa, pero no alta entre ambos instrumentos, entonces, siguiendo a Kerlinger y Lee (2000), estos resultados son los mínimamente necesarios y suficientes para una Validez Convergente, ya que si tuvieran una correlación estadísticamente significativa y alta enunciaría claramente problemas de dependencia entre ambas pruebas, o de lo contrario, una correlación significativa y negativa enunciaría una Validez Divergente, así como problemas de definición de los constructos. Por otra parte, se destacaron correlaciones bajas entre la *habilidad para decir no o rechazar solicitudes* con la dimensión general y las subcategorías del ESOP-D. Esto se explica ya que dicha habilidad para denegar propuesta de los subordinados no fomenta la definición de un problema (Duncker, 1945; Chang, D’Zurilla, & Lawrence, 2004), ni tampoco a la evaluación de alternativas que se utilizan para desarrollar una estrategia de solución óptima (Anderson, Sweeney, Williams, Camm, y Martin, 2016). Estos hallazgos dan soporte a lo señalado por López Gorosave, García Garduño, Slater (2007) los cuales destacan que los directivos parten de la función de resolver problemas en las organizaciones tanto de índole técnico como social, por lo que las habilidades sociales se fungen un papel esencial en la solución de problemas organizacionales.

El Instrumento de Evaluación del Comportamiento Asertivo en Directivos (IECAD) propuesto por García (2021) muestra ser confiable y válido para evaluar la competencia social. Dentro de las bondades que se rescata es su abordaje de la competencia social específicamente en directivos dentro de escenarios

organizacionales, es decir, el criterio central son las funciones de gestión del comportamiento de los directivos hacia los subordinados, por tanto, el comportamiento esperado coadyuva a la estructura organizacional, a diferencia de las aplicaciones de instrumentos de asertividad con criterios clínicos donde su único fin es identificar si el individuo está en disposición de crear y mantener relaciones interpersonales, para tal fin, solo mantienen un beneficio personal.

Una de las aplicaciones del instrumento en el contexto organizacional yace en la selección de personal para identificar a los individuos con las mejores competencias acorde al perfil de puesto señalado o bien en la identificación de áreas de oportunidad para la generación de programas de capacitación específicos a partir de la evaluación de las habilidades directivas.

Por último, con fines de seguir desarrollando conocimiento científico se propone aumentar la cantidad de ítems del instrumento debido lo ajustado de la estructura ya que cuenta con una dimensión con el mínimo de ítems necesarios para conservar esa dimensión, además de este punto Lloret-Segura, Ferreres-Travel, Hernández-Baeza y Tomas-Marco (2014) sugieren utilizar una población homogénea derivado que las poblaciones heterogéneas están en la disposición para generar sesgos en los análisis. Para futuras investigaciones se sugiere explorar de manera empírica la asociación entre el comportamiento directivo y el propio desempeño de los directivos.

Referencias

- Alberti, R. E., & Emmons, M. (1995). *Your perfect right*. Impact Publishers.
- Anderson, D., Sweeney, D., Williams, T., Camm, J., y Martin, K. (2016). *Métodos cuantitativos para los negocios*. México, D.F.: Cengage Learning.
https://frh.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/23471/mod_resource/content/1/metodos-cuantitativos-para-los-negocios-anderson-11th.pdf
- Asiye, B. & Bilge, C. (2016). *An investigation of problem-solving skills of pre-service science teachers*. *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2108–2115. doi:10.5897/err2016.3054
- Bados, A. & García, E. (2014). Solución de problemas. *Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològics*. 1-34.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%C3%B3n%20problemas.pdf>
- Bonifaz, C. (2012). *Desarrollo de habilidades directivas*. Red Tercer Milenio.
http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Desarrollo_de_habilidades_directivas.pdf
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, (13), 52-62.
https://www.researchgate.net/publication/271568613_Asertividad_Definiciones_y_dimensiones

- Caballo, V. E. (2015). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI. <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Caballo, V. & Iurtia, M. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador (Coordinador). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Pirámide. http://www.conductitlan.org.mx/06_psicologiaclinica/PISCOLOGIA%20CLINICA/RECURSOS/Tecnicas-de-modificacion-de-conducta.pdf
- Caballo, V. & Salazar, (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el "Cuestionario de habilidades sociales. *Behavioral Psychology*, 25(1), 5-24. https://www.researchgate.net/publication/316582949_Desarrollo_y_validacion_de_un_nuevo_instrumento_para_la_evaluacion_de_las_habilidades_sociales_el_Cuestionario_de_habilidades_sociales_CHASO
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: theory, research, and training*. American Psychological Association.
- Christoff, K., Scott, W., Kelley, M. Schludnt, D. & Kelly, J. (1985). Social Skills and Social Problem-Solving Training for Shy Young Adolescents. *Behavior Therapy*, 16, 468-477. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(85\)80025-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(85)80025-3)
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10 (5), 831-839.

<https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>

Duncker, K. (1945). On problem-solving. *Psychological Monographs*, 58(5), i-113.

<https://doi.org/10.1037/h0093599>

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). Social Skills and behavior analysis:

Historical proximity and new issues. *Perspectivas*, 1(2), 104-115.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&tlng=en)

[35482010000200004&lng=pt&tlng=en.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&tlng=en)

Efron, B. (1987). Better bootstrap confidence intervals (with discussion). *Journal of*

the American Statistical Association, 82, 171-20. 10.2307/2289144

Eslami, A., Rabiei, L., Afzali, S., Hamidizadeh, S. & Masoudi, R. (2016). The

Effectiveness of Assertiveness Training on the Levels of Stress, Anxiety,

and Depression of High School Students, *Iranian Red Crescent Medical*

Journal, 18(1), 1-10. 10.5812/ircmj.21096

Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica

de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.

<https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>

Frías-Navarro D., & Pascual, M. (2012). Práctica del análisis factorial exploratorio

(AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing,

Suma Psicológica, 19(1), 47-58.

<https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>

- Galassi, J.P., DeLo, J., Galassi, M. D. & Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A Measure of Assertiveness. *Behavior Therapy*, (5), 165-171. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(74\)80131-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(74)80131-0)
- Galassi, M. & Galassi, J. (1978). Assertion: a critical review. *Psychotherapy: theory, research and practice*, 15(1), 16-28.
<https://doi.org/10.1037/h0085834>
- García, O. (2018). Elaboración de un instrumento de evaluación del comportamiento asertivo en directivos. (Tesis de maestría). *Universidad Nacional Autónoma de México*, México.
- Gómez-Ortiz, V. & Moreno, L. (2010). Factores psicosociales del trabajo (demanda-control y desbalance esfuerzo-recompensa), salud mental y tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 393-407.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200008
- Güleç, S. (2020). Problem Solving Skills in Social Studies Education and Problem Solving Skills of Social Studies Teachers. *Journal of Education and Training Studies*. 8(3), 48-55. :10.11114/jets.v8i3.4686
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. United States of America: OXFORD University Press.
- Heimberg, R., Montgomery, D., Madsen, C. & Heimberg, J. (1977). Assertion Training: A Review of the Literature. *Behavior Therapy*, 8, 953-971.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(77\)80165-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(77)80165-2)

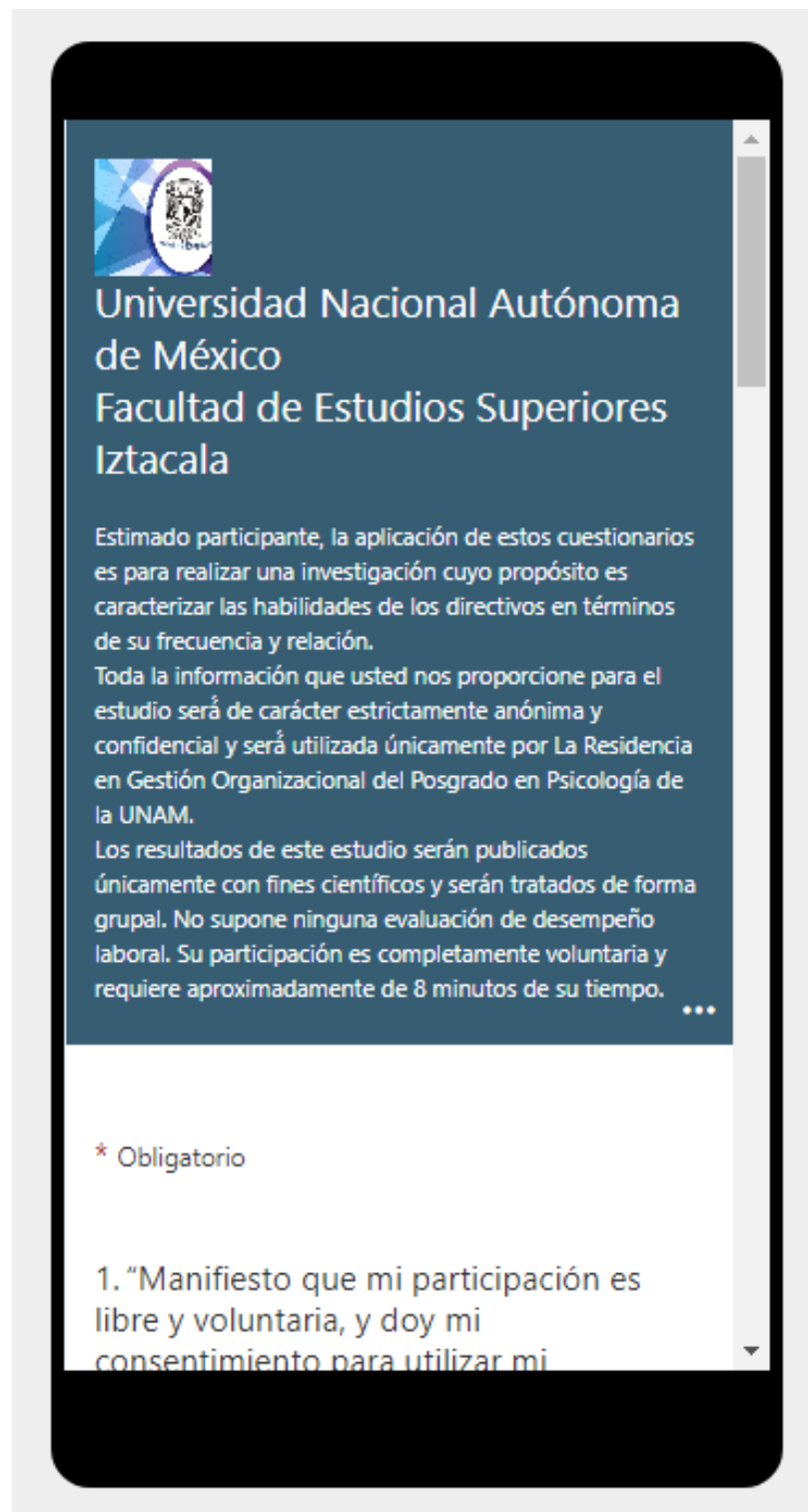
- Hernández-Toledano, R. A. (2018). Diseño de una escala para evaluar habilidades directivas: solución de problemas. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Hernández, S. R., Fernández, C.C. & Baptista, O. (2014). Metodología de la investigación, México: McGraw-Hill.
- Hersen, M., Bellack, A., Turner, S., Williams, M., Harper, K. & Watts, J. (1978). Psychometric properties of the Wolpe-Lazarus Assertiveness Scale. *Behaviour Res. & Therapy*, 17, 63-69. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(79\)90051-2](https://doi.org/10.1016/0005-7967(79)90051-2)Get rights and content
- Ibáñez, C. & De la Sancha, E. (2013). La Evolución del Concepto de Competencia. *Acta Comportamentalia*. 21(3). 377-389. <https://www.redalyc.org/pdf/2745/274528346007.pdf>
- Irigoyen, J. Acuña, K. & Jiménez, M. (2006). Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 209-226. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211201>
- Fondo Económico Mundial, (2020). Estas son las 10 principales habilidades laborales del futuro - y el tiempo que lleva aprenderlas. <https://es.weforum.org/agenda/2020/10/estas-son-las-10-principales-habilidades-laborales-del-futuro-y-el-tiempo-que-lleva-aprenderlas/>
- Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the Growth of Women Through Assertive Training. *Washington University*, 75-86. <https://doi.org/10.1177/001100007300400107>

- Lambert, Z. V., Wildt, A. R., & Durand, R. M. (1991). Approximating Confidence Intervals for Factor Loadings. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 421–434. [10.1207/s15327906mbr2603_3](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_3).
- Lazarus, A. (1973). On Assertive Behavior: A brief Note. *Behavior Therapy*, (4), 697-699. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80161-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80161-3)
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Travel, A., Hernández-Baeza, A., & Tomas-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, G., García, J. M. E. & Slater, L. (2007) ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(5), 139-143. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025020.pdf>
- López, R. (2009). Influencia del directivo sobre la eficacia organizacional, *Universidad Católica Boliviana San Pablo*, 24, 189-207. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942160010.pdf>
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moreno-Jiménez, B., Blanco, L. & Aguirre, A. (2014). Habilidades sociales para las nuevas organizaciones. *Behavioral Psychology*, 22(3), 587-604. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/11.Moreno_22-3oa.pdf

- Muchinsky, P. (2006). *Psychology Applied to Work*. USA: Thomson Wadsworth.
- Nezu, A., Nezu, C. & D’Zurilla, (2013). *Problem-Solving Therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Ramírez-Guzmán, M. (1995). *Prueba estadística para probar normalidad multivariada*. México: Centro de estadística y cálculo.
- Ribes-Iñesta, E. (2019). El objeto de la psicología como ciencia: relación sin “cuerpo-substancia”. *Acta Comportamentalia*. 27(4), 463-480.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/download/72026/63525>
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*. 23(1), 19-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020646003.pdf>
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Revista Mexicana de Psicología*, 63(1), 33-45.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28902>
- Revelle, W. (1979). Hierarchical cluster analysis and the internal structure of tests. *Multivariate Behavioral Research*, 14,57–74.
https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1401_4
- Rodríguez, F. & García-Saíz, M. (2001) Entrenamiento en habilidades sociales. En Labrador, F. (Coord.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 796-825).
- Salter, A. (1951). *Conditioned reflex therapy*. Great Britain: Wellness Institute
- Sánchez, C.A. (2019). *Confiabilidad de instrumento de asertividad en el ámbito laboral*. (Tesis de licenciatura).

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Smith, M. (1975). *Cuando digo no, me siento culpable*. Titivillus.
- Spector, P. (2002). Evaluación del desempeño. *Psicología industrial y organizacional. Investigación y práctica*. México: Editorial Manual Moderno, pp. 67-88.
- Vargas, J. & Velasco, M. (2002). Psicología organizacional: consideraciones generales. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 1-20.
- Ventura-León, J & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 15(1), 625-627.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Whetten, D. & Camero, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación.
- Whetten, D. & Cameron, K. (2011). *Desarrollo De Habilidades Directivas*. Pearson Educación.
- Wolpe, J. & Lazarus, A. A. (1966). *Behaviour therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. New York: Pergamon Press.
- Yukl, G. (2008). *El liderazgo en las organizaciones*. España: Editorial Pearson.
- Zaldívar, D. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista cubana de psicología*. 12(2-3), 99 -107.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v11n2-3/01.pdf>

Anexo 1



The image shows a smartphone screen displaying a survey introduction. At the top left is the logo of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). The text on the screen is as follows:

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Estimado participante, la aplicación de estos cuestionarios es para realizar una investigación cuyo propósito es caracterizar las habilidades de los directivos en términos de su frecuencia y relación.

Toda la información que usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente anónima y confidencial y será utilizada únicamente por La Residencia en Gestión Organizacional del Posgrado en Psicología de la UNAM.

Los resultados de este estudio serán publicados únicamente con fines científicos y serán tratados de forma grupal. No supone ninguna evaluación de desempeño laboral. Su participación es completamente voluntaria y requiere aproximadamente de 8 minutos de su tiempo. ...


* Obligatorio

1. "Manifiesto que mi participación es libre y voluntaria, y doy mi consentimiento para utilizar mi

Universidad Nacional Autónoma de México

forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSiKwdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAAa_bU5OY1UMklUOTRYOTdDVlUWwK5QT0pVOEkyVIZZSy4u

Invitado



Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Estimado participante, la aplicación de estos cuestionarios es para realizar una investigación cuyo propósito es caracterizar las habilidades de los directivos en términos de su frecuencia y relación. Toda la información que usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente anónima y confidencial y será utilizada únicamente por La Residencia en Gestión Organizacional del Posgrado en Psicología de la UNAM. Los resultados de este estudio serán publicados únicamente con fines científicos y serán tratados de forma grupal. No supone ninguna evaluación de desempeño laboral. Su participación es completamente voluntaria y requiere aproximadamente de 8 minutos de su tiempo.

* Obligatorio

1. "Manifiesto que mi participación es libre y voluntaria, y doy mi consentimiento para utilizar mi información de manera anónima". *

Sí

No (cerrar el formulario)

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Anexo 2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Estimado participante, la aplicación de estos cuestionarios es para realizar una investigación cuyo propósito es caracterizar las habilidades de los directivos en términos de su frecuencia y relación.

Toda la información que usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente anónima y confidencial y será utilizada únicamente por La Residencia en Gestión Organizacional del Posgrado en Psicología de la UNAM.

Los resultados de este estudio serán publicados únicamente con fines científicos y serán tratados de forma grupal. No supone ninguna evaluación de desempeño laboral. Su participación es completamente voluntaria y requiere aproximadamente de 8 minutos de su tiempo.

“Mi firma en este documento manifiesta mi participación libre y voluntaria, así como mi consentimiento para utilizar la información de manera anónima “

Firma

Sexo:	<input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Prefiero no especificar	Edad:	_____
Máximo nivel de escolaridad concluido	<input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Carrera técnica ¿Cuál? _____ <input type="checkbox"/> Licenciatura o ingeniería ¿Cuál? _____ <input type="checkbox"/> Posgrado ¿Cuál? _____		
Puesto actual:		Antigüedad en el puesto:	

Sector público	<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado
Giro de la organización	<input type="checkbox"/> Servicios (p. ej. Educación, Turismo, Transporte, entretenimiento, seguridad) <input type="checkbox"/> Industria (Organizaciones dedicadas a la extracción o modificación de materias primas, p.ej. productoras de alimentos u organizaciones dedicadas a la construcción) <input type="checkbox"/> Comercio (intermediarios entre el producto y consumidor) <input type="checkbox"/> Otra ¿Cuál? _____



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Instrucciones: Lea detenidamente las siguientes afirmaciones e indique con qué frecuencia las realiza cuando se relaciona con los trabajadores a su cargo. **Si no se ha encontrado en alguna situación que se propone, imagínese cómo actuaría si se produjera esa situación.** Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, este es un cuestionario de hábitos comunes y todas las respuestas son igualmente válidas.

	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Expreso mi desagrado cuando no se acatan mis órdenes.					
Rechazo la petición de algún subordinado cuando me solicita injustificadamente un aumento de sueldo.					

Rechazo la petición de algún subordinado para obtener una promoción cuando considero que no tienen la capacidad de ocupar el nuevo puesto.					
Mis subordinados realizan las actividades justo como se las he solicitado.					
Inicio charlas con mis trabajadores acerca de su trabajo.					
Demuestro adecuadamente mi disgusto a mis subordinados.					
Demuestro mi molestia cuando alguno de mis trabajadores llega tarde al trabajo.					
Expreso mi desagrado cuando mis					

subordinados no trabajan adecuadamente.					
Cuando descubro que algún subordinado está realizando actividades ajenas al trabajo le solicito que deje de hacerlas.					

	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Cuando solicito a mis subordinados me expliquen las instrucciones que les doy lo hacen correctamente.					
Cuando los trabajadores están haciendo mucho ruido les solicito que guarden silencio.					
Digo "NO" ante peticiones poco razonables de mis subordinados.					
Establezco metas o tiempos a mis subordinados para realizar sus actividades.					



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Indique con qué frecuencia realiza las siguientes acciones cada que se presenta un problema en la organización que depende de usted para ser solucionado. Marque con una X la opción que más se ajusta a su respuesta. Las opciones son:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Busco posibles soluciones a un problema laboral desde distintos puntos de vista.					
Determino la viabilidad de las alternativas para solucionar el problema organizacional.					
Para elegir una solución considero las					

posibilidades de éxito de cada alternativa.					
Analizo los factores externos que influyen en el problema.					
Delimito la situación problemática.					
Cuando tomo decisiones en mi puesto de trabajo, intento predecir los pros y contras de cada alternativa de solución.					
Reúno toda la información posible para delimitar el problema.					
Cuando me enfrento a un problema conocido identifico las alternativas que me han funcionado.					
Me anticipo a posibles eventualidades que puede generar la solución del problema.					

Trato de anticiparme al resultado que obtendría con cada alternativa de solución.					
---	--	--	--	--	--

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Evalúo si el método elegido es adecuado para resolver el problema en la organización.					
Elijo la mejor alternativa de solución basándome en los probables resultados para la organización.					
Comparo las fortalezas y debilidades de cada posible solución antes de tomar una decisión.					
Elaboro un plan de acción para resolver el problema.					
Pienso en la mayor cantidad de posibles soluciones.					

Establezco metas claras que me permitan identificar cuando ya se resolvió la problemática organizacional.					
Establezco indicadores para saber en qué momento se resolvió el problema.					
Evalúo diversas alternativas para ejecutar el plan de acción.					