



# Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

240  
Psi

Establecimiento y Generalización de la  
Conducta Asertiva a través del  
Auto - Modelamiento Cubierto

## TESIS

que para obtener el título de  
LIC. EN PSICOLOGIA  
p r e s e n t a:

Miguel Angel Mancera  
Espinosa



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.

UNAM  
279  
5  
:1

2 5053.08  
UNAM. 35  
1979



M-23218

Jps-453

A mi Padre Raúl (D.E.P. Julio de 1977):

Con cariño y respeto  
por haberme legado  
la mejor de las herencias.

A mi Tío César Augusto (D.E.P. Noviembre de 1977).

Por la confianza que siempre  
tuvo en mí.

A Mi Madre Martha:

Por su comprensión y sus  
innumerables esfuerzos.

Con estimación y afecto a mis hermanos.

Mirna, Daniel y Arturo.

Con admiración y ternura  
A mi Abuelita Edmunda:

Por su comprensión y guía  
en la familia.

Con gratitud a mi Tía Lety y a  
mi Tío Germán.

A los siguientes maestros por  
sus atenciones y consejos:

Jorge Peralta.

Arturo Martínez Lara.

Javier Aguilar.

Octavio de la Fuente.

Isaac Seligson.

A todos mis familiares y amigos  
quienes me apoyaron, moral y  
materialmente para la reali-  
zación de este trabajo.

## - I N T R O D U C C I O N -

Uno de los aspectos más importantes a los que se enfrentan los psicólogos, es al desarrollo de métodos eficaces de tratamiento conductual. El surgimiento constante de variados métodos de tratamiento nos lo corroboran. Sin embargo, es arriesgada la aplicación de cualquier procedimiento que surge, en cuanto no conozcamos qué efectos produce, de qué manera opera, los alcances que tenga dicho método y para qué tipos de conductas es efectivo. Dentro de esta misma línea, también es importante la selección de aquellas técnicas que sean económicas, en el sentido de que sus efectos sean rápidamente observables y que esos efectos perduren, para garantizar el éxito de un tratamiento.

Las etapas de investigación a las que se somete una técnica terapéutica son principalmente 3: a) La observación de sus efectos, es decir, conocer si una técnica es efectiva o no. b) Análisis de sus componentes, o sea, determinar si los factores que integran a una técnica, ya sean solos o combinados, son irrelevantes o no para producir efectos positivos, y c) Análisis del proceso, determinar los mecanismos responsables de la efectividad de dicha técnica.

La contribución del presente trabajo, fué la de estudiar los efectos de una técnica cubierta, el Auto-Modelamiento Cubierto, la cual se encuentra en la primera etapa de investigación, de las antes mencionadas. Dicha técnica no goza de popularidad, a pesar de que algunos de sus componentes son incluidos en algunas técnicas cubiertas. Pero, su futura aceptación, estará de acuerdo a la efectividad que dicha técnica muestre y al mayor número de requisitos que llene, de los antes mencionados.

## - I N D I C E -

	Pág.
Capítulo I; Modelamiento.	
I) El Aprendizaje Observacional .....	2
II) Procesos del Aprendizaje Observacional.....	2
III) El Modelamiento y sus Efectos.....	4
IV) Auto-Modelamiento.....	6
V) Aplicaciones del Modelamiento en la Conducta Asertiva.....	9
VI) Discusión.....	18
Capítulo II: Modelamiento Cubierto.	
I) Modelamiento Cubierto.....	26
II) Auto-Modelamiento Cubierto.....	28
III) Aplicaciones del Modelamiento Cubierto en la Conducta Asertiva.....	33
IV) Discusión .....	43
Capítulo III: Investigación.	
I) Antecedentes .....	50
II) Identificación de Variables .....	52
III) Metodología .....	57
IV) Resultados.....	68
V) Discusión .....	78
VI) Conclusiones .....	82

	Pág.
Referencias .....	87

## Apéndice.

I) Cuestionario de Visualización de Escenas .....	100
II) Situaciones de Juego de Roles .....	103
III) Escenas del Auto-Modelamiento Cubierto...	109
IV) Cuestionario de Sondeo Asertivo.....	117

## Capítulo I: Modelamiento.

I) El Aprendizaje Observacional.....	Pág. 2
II) Procesos del Aprendizaje Observacional...	" . 2
III) El Modelamiento y sus Efectos.....	" 4
IV) Auto-Modelamiento .....	" 6
V) Aplicaciones del Modelamiento en la Conducta Asertiva.....	" 9
VI) Discusión.....	" 18

## I) El Aprendizaje Observacional.

De las variadas concepciones teóricas del aprendizaje observacional (Morgan, 1896; Tarde, 1903; McDougal, -- 1908; Humphrey, 1921; Allport 1924; Holt, 1931; Piaget, -- 1952; Miller y Dollard, 1941; Skinner, 1953, Mowrer, -- 1960), es la Teoría Social del Aprendizaje (Bandura 1965; Bandura y Walters, 1963; Bandura, 1969) la de mayor aceptación. Dicha teoría fundamenta que todo aprendizaje que resulta de la experiencia directa, puede lograrse de manera vicaria, en función de la observación de la conducta de otras personas y sus consecuencias. Al observar las -- conductas de los demás y las consecuencias de sus Rs, el observador puede aprender Rs nuevas o variar las características de las pautas de Rs previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna R manifiesta, ni recibir ningún reforzamiento directo. En algunos casos, el observador puede aprender, de hecho, tanto como el ejecutante (McBrearty, Marston y Kanfer, 1961).

## II) Procesos del Aprendizaje Observacional.

La Teoría Social del Aprendizaje, asigna un papel -- importante a 2 sistemas mediadores representacionales, a través de los cuales se codifican los Es del modelamiento, los que a su vez, son adquiridos por un proceso de aprendizaje por continuidad.

El primer sistema, es la formación de imágenes que -- resultan de la observación del modelo. Posteriormente, -- esas imágenes, sirven como guías para reproducir la conducta privada.

El segundo sistema, el cual es muy importante para la rapidez del aprendizaje de las Rs observadas y su retención a largo plazo, sin emitirse en la misma situación de aprendizaje, es la codificación verbal de los eventos observados. Cuando las conductas modeladas han sido transformadas a símbolos verbales, posteriormente la ejecución de esas Rs, puede lograrse por una auto-evocación verbal cubierta.

Aunque la teoría establece que la contiguidad de los Es es una condición necesaria, también enfatiza que no es suficiente para el aprendizaje observacional y menciona otros 4 subprocesos para la efectividad del modelamiento.

1) Procesos Atencionales: Un observador puede no adquirir la R observada si no atiende, reconoce o diferencia los aspectos distintivos de las Rs modeladas. Las variables que determinan a qué Es del Modelamiento le prestará atención el observador y cuales serán ignorados son: 1) Control de la atención del observador. 2) Motivación del observador. 3) Características del observador. 4) Condiciones bajo las cuales ocurre el modelamiento.

2) Procesos de Retención: Los efectos del aprendizaje observacional pueden incrementarse debido a una práctica abierta de las Rs observadas, especialmente si la práctica se realiza después de observar la R modelada (Margoliuss y Sheffield, 1961), o la práctica cubierta puede darse cuando la participación abierta no es posible (Michael y Maccoby, 1961). Dentro de estos procesos, se incluyen los 2 primeros mencionados como sistemas representacionales (formación de imágenes y codificación verbal de los eventos observados), y estos últimos son más efectivos -

que la práctica, ya sea cubierta o abierta, para retener la emisión de las Rs por largos períodos de tiempo.

3) **Procesos de Reproducción Motora:** Estos procesos están relacionados con la facilidad de reproducción de las Rs observadas. En algunos casos, las pautas de Rs modeladas pueden haberse abstraído y codificado, pero no pueden reproducirse debido a los siguientes factores: 1) Limitaciones físicas del observador. 2) Debido a que la R modelada involucra la ejecución de Rs no observables y no fácilmente comunicables. 3) Porque se requiere de una fina coordinación motora.

4) **Procesos Motivacionales:** Una persona puede haber adquirido o retenido las Rs modeladas y además, poseer la capacidad para ejecutarlas, pero puede no emitir las abiertamente debido a sanciones negativas o porque existen condiciones desfavorables de reforzamiento. En estas circunstancias, es adecuado introducir reforzamiento positivo, el cual produce los efectos siguientes: 1) Regula la expresión manifiesta de la R modelada. 2) Ejerce un control selectivo sobre los aspectos del modelamiento a los cuales el S prestará atención. 3) Facilita la retención selectiva, codificando y practicando las Rs modeladas de mayor valor utilitario.

### III) El Modelamiento y sus Efectos.

El modelamiento es la técnica base para el aprendizaje observacional. Dicha técnica consiste en que los clientes observen a otros Ss (o modelos), emitir la conducta que se desea que adquieran.

Bandura (1971), describe el procedimiento óptimo del modelamiento de la manera siguiente: 1) Las conductas - deseadas son repetidamente modeladas, preferentemente por modelos múltiples, quienes emiten las Rs en situaciones - progresivamente más difíciles. Asimismo, pueden emitir - Rs progresivamente más difíciles. 2) A los observadores se les proporcionan de los Es de modelamiento necesarios y de numerosas oportunidades para que puedan emitir las - conductas modeladas, bajo condiciones favorables de reforzamiento. 3) Establecer el arreglo de consecuencias re--forzantes para mantener las conductas adquiridas.

Los efectos que el modelamiento puede producir en la conducta de los clientes, son los siguientes:

1) Efecto de Modelado: Los observadores pueden adquirir nuevas pautas de Rs que no existen en sus repertorios, pueden desarrollarse complejas pautas de Rs que son producto, tanto de una maduración como del aprendizaje - observacional y del condicionamiento operante.

2) Efecto Inhibitorio: El observador puede decre--mentar sus ejecuciones de una clase de Rs o haber una reducción general, en ejecución, en similares clases de Rs, como resultado de observar que la conducta del modelo pro--duce consecuencias negativas.

3) Efecto Deshinibitorio: El observador puede incrementar sus Rs, previamente inhibidas, después de observar a un modelo emitir esas Rs sin recibir consecuencias negativas.

4) Efecto de Facilitación: La conducta de los mode--

los puede tener una función de E discriminativo, para facilitar la ocurrencia de Rs de esa misma clase en el observador.

La diferencia entre 3 y 4, está en que la última no ocurre porque produzca consecuencias negativas, sino, porque no están las condiciones para que dicha conducta se emita, además de que en esta última, no propiamente se adquiere una R, como sucede en el caso de 3.

La presentación de los modelos, puede hacerse simbólicamente (a través de videotapes, grabaciones, transparencias, fotografías e instrucciones) o en vivo. Asimismo, hay variaciones con respecto al número y características de los modelos que se presentan. De esta última forma tenemos que el modelamiento puede ser: 1) Múltiple, cuando se presentan 2 o más modelos. Generalmente se incluye un modelo similar, en algunas características, al observador. 2) Por Similitud, cuando el modelo presenta algunas características similares a las del observador, generalmente son la edad y el sexo. 3) por Auto-Modelamiento, cuando el observador es el mismo modelo. De estas 3 últimas variaciones, se ha encontrado que la primera es de mayor efectividad que la segunda (Bandura, 1969, 1971). Con respecto a la tercera variación, poca investigación se ha realizado en ella (Miklich, Chida y Danker-Brown, 1977) y no ha habido ningún trabajo en el que se haya comparado la eficacia de estas 3 variaciones.

#### IV) Auto-Modelamiento.

El Auto-Modelamiento es una técnica de modificación de conducta, la consiste en que los Ss observen videotapes, en los que ellos emiten las conductas que se

desea que adquirieran (Creer y Miklich, 1970). El decre-  
mento en las conductas indeseables ocurre, debido a que  
los Ss observan que ellos mismos, emiten Rs competitivas,  
deseables, en situaciones donde las conductas indesea-  
bles generalmente ocurren.

Creer y Miklich (1970), fueron los primeros en repor-  
tar la aplicación del Auto-Modelamiento, con un niño asmá-  
tico residente, el cual exhibía una cadena de conductas -  
inadecuadas socialmente (no hacer la cama al levantarse,-  
hacer berrinche y no defenderse cuando lo agredían otros  
niños, no establecía un contacto social adecuado para ju-  
gar con otros niños y cuando era agredido por otros niños  
entraba a la oficina y empezaba a saltar alrededor de un  
adulto). Se le hizo un film al S ( a él se le dijo que -  
se le iba a filmar para TV) en el cual exhibía las conduc-  
tas adecuadas requeridas (hacer su cama al levantarse, de-  
fenderse cuando era agredido por otros niños, establecer  
contacto social adecuado con otros niños cuando estos ju-  
gaban y entrar a una oficina e interactuar apropiadamente  
con un adulto). El tratamiento fue de 4 semanas. En la  
primera semana se le presentó el film, en el cual exhibía  
las conductas adecuadas; en la segunda semana se le pre-  
sentó el film donde exhibía las conductas inadecuadas; en  
la tercera y cuarta semana únicamente se le presentó el -  
film donde exhibía las conductas adecuadas. No se encon-  
tró ningún cambio en la conducta del S, en los dos prime-  
ros períodos de tratamiento. Pero después de la tercera  
y cuarta semana, el S empezó a exhibir únicamente las con-  
ductas adecuadas y el cambio se mantuvo por el resto de -  
los 6 mese más, que duró como residente.

Miklich, Chida y Danker-Brown (1977), investigaron -

si el Auto-Modelamiento era efectivo para modificar la conducta, cuando los Ss no tienen ninguna expectativa de los efectos de la terapia, es decir, cuando los Ss no se enteran de que se encuentran en tratamiento. Los Ss fueron niños asmáticos residentes, los cuales fueron asignados a uno de 3 grupos, quienes recibieron el mismo tratamiento (el cual consistió en observar durante 2 semanas, un film en el cual ellos mismos emitían la conducta adecuada, hacer la cama), de acuerdo a un diseño de línea base múltiple. Primeramente, se hizo un registro de las conductas de los Ss para observar cual tenía poca frecuencia de ocurrencia, como se encontró que los Ss no hacían su cama al levantarse, se eligió esta conducta para incrementarla. Posteriormente, se les comunicó a los Ss que un artista de teatro estaba interesado por lo que los niños pensaban o cómo reaccionaban a sus mismas actuaciones, por lo que les pedían que hicieran 3 actuaciones para filmarlas. Dos de esas actuaciones sirvieron de Es distractores y la tercera fue la conducta objetiva, hacer la cama. Los resultados fueron que aunque se incrementó la conducta adecuada, después de cada período de tratamiento, este efecto no se mantuvo, ni siquiera por una semana después de haber finalizado el último período de tratamiento. Los autores reportaron que este débil efecto pudo haberse debido a la falta de expectativa del tratamiento, a la tasa inicial tan alta que emitieron los Ss al finalizar cada período de tratamiento o a la diferencia entre los efectos del Auto-Modelamiento y el modelamiento de otros.

Aunque el Auto-Modelamiento puede eliminar los problemas de reclutamiento, entrenamiento y programación de los modelos (Miklich, Chida y Danker-Brown, 1977), su utilización es altamente difícil en los contextos total-

mente terapéuticos, debido a que pueden presentarse las siguientes condiciones adversas, para filmar al S emitiendo la conducta adecuada que se desea que adquiera: 1) - Que el S se oponga a que se le filme. 2) Que el S no pueda emitir la conducta adecuada para filmarla, como en el caso de una conducta evitativa, o si la R requiere de una alta coordinación motora para su emisión. 3) Que no sea posible filmar al S en las condiciones naturales donde ocurre la R adecuada, como se ha hecho en los trabajos mencionados. 5) Que no esté al alcance del terapeuta realizar el film debido a una falta de experiencia o a una falta de equipo. Por otra parte, los efectos de esta técnica no están claramente definidos, sus aplicaciones han sido muy limitadas, únicamente se ha aplicado a niños y sobre conductas que no son propiamente patológicas. Se requiere investigar sus efectos a largo plazo, en Ss que presentan déficits conductuales severos o donde las conductas a tratar están inhibidas y extender sus aplicaciones a otras clases de conductas.

#### V) Aplicaciones del Modelamiento en la Conducta Asertiva.

La técnica del modelamiento, en el caso del entrenamiento asertivo, consiste en que los clientes observen - (ya sea en vivo o simbólicamente) a algunos modelos emitir las conductas asertivas que se desea que adquieran, - las conductas pueden modelarse en situaciones sucesivamente más difíciles, asimismo, los componentes de las conductas asertivas pueden irse modelando jerárquicamente y las conductas de los modelos o la de los observadores (según el caso) deben ser seguidas por consecuencias positivas en cada ensayo. Finalmente debe establecerse el arreglo de consecuencias reforzantes, para mantener - las conductas adquiridas.

En los trabajos siguientes, se mencionará como se ha aplicado el modelamiento, solo o combinado, como parte del entrenamiento asertivo.

Hedquist y Weinhold (1970), compararon la efectividad, en grupo (son Ss estudiantes), de la práctica conductual con una aproximación de aprendizaje social. La práctica consistió de juego de roles (role-playing) con retroalimentación (feedback)+ asesoría (coaching) + modelamiento y, la aproximación de aprendizaje social, consistió en que los Ss resolvieran problemas con honestidad y responsabilidad. El modelamiento se proporcionaba en vivo y únicamente en los ensayos donde el S no sabía que R emitir. La medición de asertividad fueron los autoreportes de la frecuencia de Rs verbales que ocurrían en la interacción social cotidiana de los Ss. Los resultados fueron que los grupos de tratamiento, incrementaron significativamente su conducta asertiva, en comparación con un grupo control, pero los dos grupos experimentales no difirieron entre sí. En un seguimiento a las 6 semanas después de haber finalizado el entrenamiento, no se encontró ninguna diferencia entre los grupos experimentales y el control, aunque los 2 primeros seguían siendo superiores.

McFall y Marston (1970), dieron 4 hrs. de entrenamiento a estudiantes, los cuales fueron asignados a una de las condiciones siguientes de entrenamiento: En el grupo I (práctica conductual + modelamiento + retroalimentación), los Ss practicaban Rs asertivas a situaciones que se les describieron. En algunos ensayos, el terapeuta modelaba, en vivo, la conducta asertiva, además, se les permitió a los Ss que escucharan y evaluara sus propias Rs. En el grupo II (práctica conductual + modela-

miento), los Ss recibieron el mismo tratamiento que los del grupo I, pero sin retroalimentación. En el grupo III (placebo), se platicaba con los Ss acerca de los determinantes de la asertividad y se planteaba como podían interactuar de manera asertiva. El grupo IV fue de test-retest. En los resultados, los 2 grupos controles, en 4 mediciones de asertividad (auto-reporte, conductual, psicofisiológicas y en vivo), únicamente cuando se combinaron los resultados de los 2 grupos experimentales y se compararon contra los de los 2 grupos controles, sin embargo, el grupo que recibió retroalimentación fue superior. No se reportó, ningún seguimiento.

McFall y Lillesand (1974), dieron 40 mins. de entrenamiento a estudiantes. Las condiciones de tratamiento fueron similares a las de McFall y Marston (1970), excepto que el modelamiento y la asesoría fueron proporcionados en todos los ensayos y que además, se incluyó una condición de práctica cubierta. En el grupo I (práctica abierta + modelamiento + asesoría), los Ss practicaban sus Rs abiertamente y el modelamiento consistía en que los Ss escucharan a un modelo, emitir la conducta asertiva. En el grupo II (práctica cubierta + modelamiento + asesoría), los Ss recibieron el mismo tratamiento de modelamiento y asesoría, del grupo anterior, únicamente que aquí los Ss practicaban sus Rs cubiertamente (se imaginaban emitiendo las Rs asertivas), El grupo III fue de control. Los 2 grupos experimentales mostraron incrementos significativos en las mediciones de asertividad (auto-reporte y conductuales), y aunque el grupo de práctica cubierta fue superior, esta diferencia no fue significativa de la del grupo de práctica abierta. No se reportó ningún seguimiento.

Friedman (1971), comparó los efectos de las siguientes condiciones de tratamiento, en estudiantes: I) Modelamiento + Juego de Roles, el modelamiento consistió en -- observar, en vivo, como un modelo interactuaba asertivamente con otra persona, la cual interrumpía la actividad del modelo. II) Modelamiento. III) Juego de Roles Directo. IV) Juego de Roles Improvisado. V) Script Asertivo. VI) Script Inasertivo. Se encontró que el grupo de modelamiento + Juego de Roles, difirió significativamente, en las evaluaciones conductuales, de 4 grupos, únicamente -- del juego de roles improvisado no difirió. No se encontraron diferencias entre los 6 grupos, tanto en la evaluación por auto-reporte como en la de ansiedad. No se reportó ningún seguimiento.

Rathus (1973), comparó, en estudiantes, los efectos del modelamiento con práctica directa, (los Ss observaron, a través de videotapes, a 9 modelos emitir conductas asertivas y en seguida, los observadores emitían las conductas modeladas), contra un grupo placebo (los Ss únicamente discutían sobre asertividad) y un grupo de test-retest, en 9 clases de Rs asertivas: hablar asertivamente, expresar sentimientos positivos y negativos, expresar acuerdo, expresar desacuerdo, preguntar por qué, hablar acerca de uno mismo, agradecer cumplidos, no justificar opiniones y establecer contacto visual adecuado al emitir cualquiera de las conductas anteriores. Se encontró diferencias significativas entre el grupo de modelamiento y los 2 grupos de control, en evaluaciones por auto-reporte y conductuales. Los 2 grupos de control no difirieron entre sí. No se reportó ningún seguimiento.

Young, Rimm y Kennedy (1973), compararon en Ss estudiantes, los efectos de las siguientes condiciones de tra

tamiento: I) Modelamiento + Reforzamiento Verbal, esta condición siguió el procedimiento siguiente: el terapeuta le leía una situación al S, la cual requería de una R - asertiva; en seguida el S le leía la misma situación al terapeuta y él, modelaba la R asertiva. El terapeuta le volvía a leer la misma situación al S y entonces, él emitía la conducta que ya se le había modelado; el terapeuta, finalmente, alababa la conducta del S. II) Modelamiento, el procedimiento fue igual a la de la condición anterior, excepto que no se proporcionó el reforzamiento verbal. - III) Grupo placebo, los Ss únicamente relataban situaciones de inasertividad. IV) Grupo de test-retest. Los dos grupos de tratamiento, incrementaron su conducta asertiva, significativamente, en comparación de la de los 2 grupos controles, cuando las situaciones de evaluación fueron las mismas que las del entrenamiento. Cuando se presentaron nuevas situaciones, débil generalización presentó el grupo de modelamiento y ninguna generalización, el grupo de modelamiento + reforzamiento verbal. En la primera evaluación no hubo ninguna diferencia entre los 2 grupos de tratamiento. No hubieron diferencias entre los 4 grupos, en una de las mediciones por auto-reporte (Inventario de Lawrence, 1970) y no se reportó ningún seguimiento.

Eisler, Hersen y Miller (1973), investigaron los efectos del modelamiento, en los siguientes componentes de la conducta asertiva: contacto visual, duración de la R, latencia de la R, intensidad de la voz, sumisión a una petición, insistencia del S por obtener un cambio en la conducta de otra persona, afecto y asertividad total. 30 pacientes psiquiátricos hospitalizados, fueron asignados a una de las 3 condiciones siguientes de tratamiento: I)-

Modelamiento, los Ss observaron durante 4 sesiones, a través de videotape, a una modelo responder asertivamente a 5 situaciones. Al final se le pidió que emitieran las conductas observadas. II) Control-Práctica, se le pidió a los Ss que respondieran a cada una de las situaciones, sin exponerlos al videotape. III) Test-retest. El grupo de modelamiento incrementó significativamente su conducta asertiva, en todas las mediciones conductuales, en comparación a la de los 2 grupos controles. No se encontró ninguna diferencia entre los 2 grupos controles. No se reportó ningún seguimiento.

Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston (1973), estudiaron los efectos de la práctica conductual, instrucciones y modelamiento, en los siguientes componentes de la conducta asertiva: contacto visual, duración de la R, intensidad de la voz, sumisión a una petición, insistencia del S por obtener un cambio en la conducta de otra persona, afecto y asertividad total. Pacientes psiquiátricos fueron asignados a una de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Modelamiento + instrucciones, los Ss observaban a un modelo, a través de un videotape, responder asertivamente a 5 situaciones y cuando cada S emitía la primera R modelada, se le decía que la próxima R la emitieran mejor. II) Modelamiento, únicamente recibieron la primera parte de la condición anterior. III) Instrucciones, únicamente se les decía a los Ss después de emitir cada R, que la próxima vez lo hicieran mejor. IV) Control-Práctica. V) Test-retest. Se encontró que el modelamiento + instrucciones fue superior significativamente a todos los grupos, en los siguientes componentes de la conducta asertiva: duración de la R, efecto, asertividad total, insistencia del S por obtener un cambio en la

conducta de otra persona y contacto visual. El modelamiento fue superior significativamente a los demás grupos en, sumisión a una petición, e igual, al modelamiento + instrucciones en, la insistencia del S por obtener un cambio en la conducta de otra persona. El grupo de instrucciones fue superior significativamente a todos los grupos en, intensidad de la voz, e igual al modelamiento + instrucciones, en contacto visual.

McFall y Twentyman (1973), investigaron en 4 trabajos, con Ss estudiantes, los efectos de la práctica, modelamiento y asesoría para determinar la contribución de cada uno de ellos, en el entrenamiento asertivo.

En el estudio I, se compararon los efectos de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Práctica + Modelamiento + Asesoría, el modelamiento consistió en que los Ss escucharan, a través de una grabadora, cual era la R asertiva adecuada. II) Práctica + Modelamiento. III) Práctica + Asesoría. IV) Práctica. V) Modelamiento + Asesoría. VI) Control. La práctica + asesoría fue superior significativamente a todos los demás grupos, en incrementar la conducta asertiva y el modelamiento, no tuvo ningún efecto para incrementar los efectos de la práctica sola y práctica + asesoría, en el entrenamiento asertivo.

En el estudio II, se investigaron los efectos de la práctica cubierta, modelamiento y asesoría. El procedimiento experimental fue similar al del estudio I, únicamente que se incluyó una condición de práctica cubierta (los Ss se imaginaban emitiendo las Rs asertivas), el modelamiento fue similar al del estudio I. Las condiciones de entrenamiento fueron las siguientes: I) Práctica Cubierta + Modelamiento + Asesoría. II) Práctica Cubierta

ta + Asesoría. III) Práctica Cubierta. Se encontró que la práctica cubierta + asesoría incrementó significativamente la conducta asertiva y que el modelamiento combinado con la práctica cubierta + asesoría, no produjeron efectos significativos.

En el estudio II, se investigó únicamente los efectos del modelamiento, para observar el por qué de sus débiles efectos, en los 2 estudios anteriores, el procedimiento experimental fué similar a los de los 2 trabajos anteriores, excepto que la mitad de los Ss escuchaban a los mismos modelos presentados en los 2 trabajos anteriores, y la otra mitad, escuchó a nuevos modelos quienes emitían las conductas asertivas, con más tacto y énfasis (esto fué debido a que se planteó que tal vez los modelos no eran efectivos para elicitación de las conductas modeladas). Los efectos del modelamiento fueron significativos y esto comprueba que sus débiles efectos, anteriores, estaban en función de las características de los modelos empleados anteriormente. El modelamiento fué tan efectivo como la práctica tanto abierta como cubierta, de 2 trabajos anteriores.

En el estudio IV, se compararon los efectos del modelamiento a través de videotapes y a través de cintas, como se hizo en los 3 estudios anteriores, Los resultados mostraron efectos iguales en ambas situaciones, las 2 produjeron resultados significativos.

Foy, Eisler y Pinstonk (1975), en un estudio de caso, aplicaron en un S de 56 años de edad, quien mostraba episodios de ira en su trabajo cuando el jefe le hacía pe

ticiones inoportunas, un entrenamiento asertivo el cual consistió de las siguientes fases: I) Línea Base, se le presentaron al S escenas de situaciones conflictivas de asertividad, a través de juego de roles para observar si podía resolverlas adecuadamente. II) Modelamiento, el S observaba a través de videotape, al terapeuta emitir la conducta asertiva e inmediatamente el S tenía que emitirla. III) Modelamiento + Instrucciones, el modelamiento fué igual a la de la condición anterior, pero también se le instruyó al S a que discriminara los diferentes aspectos de las conductas asertivas. IV) Seguimiento, se presentaron las escenas de entrenamiento, pero sin instrucciones ni modelamiento, 6 meses después de haber finalizado el entrenamiento y encontraron que las conductas se habían mantenido. Las conductas decrementadas fueron, comentarios hostiles, comentarios irrelevantes y la sumisión del S a ciertas peticiones. La conducta a establecer fué, pedir un cambio en la conducta del jefe del S.

Turner y Adams (1977), investigaron la contribución del modelamiento al combinarlo con la práctica y asesoría, observando sus efectos en mediciones por auto-reporte y en las siguientes mediciones conductuales: inflexión de la voz, contacto visual, latencia de la R, asertividad total y contenido (calidad) de la R asertiva. Los Ss (estudiantes) fueron asignados a una de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Práctica Conductual + Modelamiento. II) Práctica Conductual + Asesoría. III) Práctica Conductual + Modelamiento + Asesoría IV) Grupo Placebo. El modelamiento consistía en que los Ss observaran a través de videotape, a modelos emitir las conductas asertivas. Los 3 grupos de tratamiento incrementaron significativamente en todas las mediciones conductuales, excepto -

en la latencia de la R, y en las mediciones por auto-reporte no se encontraron diferencias entre los 4 grupos, no hubieron incrementos significativos. No se reportó ningún se guimiento.

## VI) Discusión

El modelamiento ya sea solo o combinando con otras técnicas (juego de roles, retroalimentación, instrucciones, asesoría y práctica conductal) como elementos de un paquete de entrenamiento asertivo, aplicado en vivo Hedquist y Weinhold, 1970; Friedman, 1971; Young, Rimm y Kennedy, 1973), a través de videotapes (Rathus, 1973; Eisler, Hersen y Miller, 1973; Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston, 1973; Foy Eisler y Pinkston, 1975; Turner y Adams, 1977) o ha a través de grabaciones (McFall y Twentyman, 1973), ha sido efectivo para el establecimiento de la conducta asertiva.

Solamente en 3 trabajos, se ha encontrado que los efectos del modelamiento son débiles (McFall y Marston, 1970; McFall y Lillesand, 1971; McFall y Twentyman, 1973). La divergencia de estos resultados, entre los primeros trabajos y los segundos y, en general, puede deberse a que:

I) En algunos estudios, emplean a estudiantes como Ss de entrenamiento, mientras otros emplean poblaciones clínicas y se ha encontrado que estas 2 poblaciones difieren en varias mediciones de asertividad y, que responden de manera diferente al tratamiento (tomado de Turner y Adams, 1977).

2) En algunos estudios, los Ss se enfrentan a situaciones grabadas, como medio de entrenamiento y, en otros, los Ss se enfrentan a situaciones en vivo. Galassi y Galassi (1976), reportaron que encontraron diferencias significativas entre los efectos de estos 2 tipos de procedimiento, en 3 mediciones de asertividad (contenido de la R, duración de la R y ansiedad).

3) En algunos estudios, los Ss son entrenados en una sola clase de Rs, y en otros, en varias clases de Rs.

4) Los estudios difieren en la duración del tratamiento, por lo que es posible que en los tratamientos de corta duración (por ejemplo, McFall y Marston, 1970; McFall y Lillesand, 1971), los Ss no puedan abstraer todos los componentes de la R asertiva adecuada.

5) Se utilizan diferentes mediciones de la conducta asertiva. Rosenthal y Reese (1976); Turner y Adams (1977) y Linehans, Goldfried y Goldfried (1977), señalan que las mediciones de la conducta asertiva, a través de auto-reportes, no son tan sensibles para detectar los cambios en la conducta de los Ss, después de un entrenamiento asertivo, como las mediciones conductuales.

6) El tipo de modelos que se utilice, no sean efectivos para elicitar las conductas modeladas (por ejemplo, McFall y Twentyman, 1973).

La medición de la conducta asertiva, donde se ha aplicado el modelamiento, se ha realizado a través de:

1) Mediciones por auto-reporte, aquí se han -- aplicado los siguientes inventarios: 1) Prueba de Conducta Interpersonal (Lawrence, 1969). 2) Escala de Aserción (Wolpe y Lazarus, 1966). 3) Inventario de Conflicto (McFall y Lillesand, 1971a). 4) Inventario de Resolución de Conflicto (McFall y Lillesand, 1971b.). 5) - Inventario de Asertividad (Rathus, 1973). 6) Inventario de Acción Situacional (Friedman, 1971). De todos estos inventarios, únicamente el de McFall y Lillesand, (1971b) es de utilidad, por su validez encontrada, para la selección y evaluación de Ss inasertivos (Rich y Schoeder, -- 1976).

2) Mediciones conductuales, aquí se ha utilizado el juego de roles en vivo (Friedman, 1971) y grabado (McFall y Marston, 197), así mismo se ha utilizado el hacer una llamada telefónica a los Ss (phonecall, McFall y Marston, 1970) en donde se evalúa la resistencia de los Ss a no aceptar una petición. De estas mediciones, son las del juego de roles las más adecuadas, aunque tienen la desventaja de que el S pudiera no responder, como lo haría si se encontrara realmente con la situación presentada a través del juego de roles. Por otra parte, la -- llamada telefónica, no parece ser sensible a los cambios en la conducta de los Ss, después de un entrenamiento -- asertivo, además de que únicamente se ha utilizado para evaluar la habilidad para rehúsar peticiones irrazona---bles (Rich y Schoeder, 1976).

3) Mediciones Psicofisiológicas, únicamente -- se ha medido el pulso de los Ss, antes y después, de la evaluación de la conducta asertiva, a través de una -- prueba de role-playing, en el trabajo de McFall y Mars--

ton (1970), en el cual no se encontró ninguna diferencia, entre todos los grupos, tanto en el pretest como en el postest. Mayor investigación es necesaria, para poder evaluar la contribución de esta medición, para propósitos de selección y evaluación de Ss inasertivos.

Sobre los componentes de la conducta asertiva, se han evaluado los siguientes: a) Verbales: trato, mandos, insultos, expresar acuerdo, expresar desacuerdo, expresar desacuerdo parcial, sarcasmo, terminar conversaciones, irritación, tratar de interferir, comentarios antipáticos, establecer una posición neutral, hacer preguntas, pedir ayuda, expresar autocríticas (Friedman, 1971); duración de la R, intensidad de la voz, sumisión a una petición, insistencia del S por obtener un cambio en la conducta con quien interactúa, afecto (Eisler, Hersen y Miller, 1973; Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston, 1973); inflexión de la voz, contenido de la R asertiva (Turner y Adams, 1977). b) No verbales: latencia de la R, frecuencia de sonrisas y contacto visual (Eisler, Hersen y Miller, 1973; Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston, 1973; Turner y Adams, 1977). De todos estos componentes, únicamente se han obtenido altas confiabilidades en su registro, por observadores independientes, en las de Eisler, Hersen y Miller, (1973), con un 95% a un 100% de confiabilidad; Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston (1973), obtuvieron confiabilidades de 81% al 100%, y Turner y Adams (1977), obtuvieron una confiabilidad en el contenido de la R, de 84% al 91%. En todos los demás registros se obtuvo una confiabilidad del 56% al 86%. Estas bajas confiabilidades se debe únicamente a la pobre definición de los componentes de la conducta asertiva, por observar y registrar.

Sobre las clases de Rs asertivas, en las que el modelamiento ha sido aplicado, son las siguientes: - Iniciar conversaciones, expresar acuerdo y desacuerdo, - solicitar favores, decir no, dar cumplidos, hablar asertivamente, preguntar por qué, hablar acerca de uno mismo, agradecer cumplidos y no justificar opiniones. - Aunque el modelamiento ha sido efectivo para establecer todas estas clases de Rs asertivas, únicamente Turner y Adams (1977), han definido claramente sus clases de Rs asertivas a tratar (decir no, solicitar información y dar cumplidos).

De los pocos trabajos que han tratado la generalización de los efectos del entrenamiento asertivo del laboratorio a la vida real (por ejemplo, McFall y Marston, 1970; McFall y Lillesand, 1971), a nuevas situaciones en las cuales no se ha dado tratamiento (por ejemplo, Young, Rimm y Kennedy, 1973) y en otras clases de Rs asertivas en las cuales no se dió tratamiento (McFall y Lillesand, 1971), poca o ninguna generalización se ha encontrado. Esto puede deberse a los siguientes factores: 1) La brevedad del tratamiento. 2) A que el sistema de evaluación de la generalización (se ha utilizado la llamada telefónica) no sea sensible para registrarla. 3) No se ha incluido un programa de generalización. Diversos autores han señalado que la conducta asertiva es específica a ciertas situaciones (Wolpe y Lazarus, 1966; Young, Rimm y Kennedy, 1973; Eisler, Hersen, Miller y Blanchard, 1975), o sea que, un entrenamiento asertivo específico no produce una asertividad generalizada, por lo que la generalización debe programarse y no esperarse (Hersen, Eisler y Miller, 1973). Rosenthal y Reese (1976),

incluyeron un programa de generalización en su entrenamiento, al comparar los efectos del modelamiento abierto con los del modelamiento cubierto y obtuvieron resultados positivos.

Unicamente 2 trabajos, han incluido un seguimiento de los efectos del modelamiento. Hedquist y Weinhold (1970), no encontraron ningún efecto 4 semanas -- después de haber finalizado el entrenamiento. Foy, Eisler y Pinkston (1975), en un estudio de caso, encontraron efectos positivos 6 meses después de haber finalizado el tratamiento. Por las diferencias que existen entre estos 2 estudios con respecto al número de clases asertivas que trataron, al número de Ss a quienes dieron tratamiento y a la duración del entrenamiento, se requieren de trabajos que incluyan un seguimiento de los efectos del modelamiento, para determinar adecuadamente dichos efectos.

Finalmente, para futuras investigaciones, deberán de tomarse en cuenta los factores siguientes: 1) Proporcionar los tratamientos, con la duración suficiente, para que se garanticen los efectos deseados. 2) Establecer modelos que garanticen la elicitación de las conductas modeladas. 3) Determinar mediciones que sean efectivas para la evaluación de la conducta asertiva. 4) Definir operacionalmente los componentes de las conductas asertivas a registrar y evaluar. 5) Incluir escalas que evalúen la calidad de las Rs asertivas (como en el trabajo de Turner y Adams, 1977). 6) Establecer programas de generalización hacia la vida real, fuera de la situación de laboratorio, hacia nuevas situaciones y hacia --

nuevas clases de Rs asertivas. 7) Incluir seguimientos para evaluar los efectos del modelamiento a largo plazo.

Capítulo II: Modelamiento Cubierto.

I) Modelamiento Cubierto.....	Pág.	26
II) Auto-Modelamiento Cubierto.....	"	28
III) Aplicaciones del Modelamiento Cubierto en la Conducta Asertiva .....	"	33
IV) Discusión .....	"	43

## I) Modelamiento Cubierto.

Con el principal fundamento de que los eventos cubiertos siguen las mismas leyes que los eventos abiertos, Cautela (1967, 1970a, , 1971a, 1973, 1976), ha diseñado -- varios procedimientos para la modificación de la conducta, -- a los cuales ha clasificado bajo el rubro de "Condiciona--- miento Cubierto". El término "cubierto", en todos estos pro<sup>cedimientos</sup>, se refiere a que los Es relevantes únicamente son imaginados por los clientes, inducidos a través de instrucciones por el terapeuta, sin ninguna presentación real, actual de esos Es.

Bandura (1971) y Kazdin (1974), han señalado -- que el modelamiento se refiere principalmente, a los procesos por los cuales los elementos de las Rs observadas son -- codificadas por el observador y como, posteriormente, esos elementos codificados, sirven de guía para emitir la conducta observada; más que por la forma en que esos elementos -- son presentados al observador. De aquí que las conductas -- modeladas, ya sean en vivo o a través de videotapes, no --- sean ingredientes esenciales del modelamiento. Considerando todo esto, un procedimiento en el cual todos sus elementos fueran manipulados cubiertamente, tendría que ser efectivo. -- Cautela (1971, 1976), ha diseñado tal procedimiento al cual ha denominado, Modelamiento Cubierto.

El Modelamiento Cubierto (Cautela, 1971, 1976), es una técnica de modificación de conducta, la cual consiste en pedirle a los clientes que se imaginen a otros Ss --- emitir las conductas que se desea que adquieran. Como se -- mencionó anteriormente, el término "cubierto" se refiere a-

que los Es relevantes del modelamiento, son imaginados por los Ss, inducidos a través de instrucciones por el terapeuta, sin ninguna presentación real, actual, de esos Es.

Cautela (1976), describe el procedimiento del modelamiento cubierto, como se utiliza en el contexto totalmente terapéutico, de la siguiente manera: 1) Se le describe al cliente una escena específica para que la imagine, en la cual visualiza a otro S emitir la conducta que se desea que adquiriera. 2) Después de imaginada la escena, se le pregunta al cliente si pudo o no imaginarla, si se sintió bien o en algún temor al imaginar la escena y si la escena fué descrita o no muy rápidamente. 3) Sobre las Rs anteriores, las escenas siguientes (o esa misma) pueden modificarse antes de ser presentadas. 4) Cuando el cliente ya es capaz de imaginar la escena vívidamente, se le pide que la practique él solo. Si el cliente no presenta ningún problema al practicar se le dan unos ensayos más, de los cuales, la mitad son dirigidos por el terapeuta y los otros por él sólo. 5) Se le pide al cliente que practique la escena en casa cuando menos por 10 veces al día, precaviéndole de que no imagine las escenas en forma mecánica, sino que las imagine con gran detalle y tan vívidamente como le sea posible. 6) Para la construcción de las escenas, se toman en cuenta todos los factores que se ha visto que alteran los efectos del modelamiento abierto, como por ejemplo, el tipo de consecuencias que siguen a la conducta del modelo, el status del modelo, etc.

En el modelamiento cubierto, también hay variación con respecto al número y características de los modelos que se le pide al cliente que se imagine (similar a lo que ocurre en el modelamiento abierto). De esta manera, te

nemos que el modelamiento cubierto puede ser: 1) Múltiple, cuando se describen dos o más modelos para que el cliente los imagine. 2) Por Similitud, cuando el modelo presenta algunas características similares a las del observador, por ejemplo, la edad y sexo (Kazdin, 1975). 3) Por Auto-Modelamiento, cuando el modelo a imaginar es el mismo observador. De éstas 3 variaciones, se ha encontrado que la primera es de mayor efectividad que la segunda (Kazdin, 1975, 1976). Con respecto a la tercera variación, poca investigación se ha realizado en ella (Kazdin, 1974; Rosenthal y Reese, 1976; Thase y Moss, 1976) y no ha habido ningún trabajo que compare la eficacia de éstas 3 variaciones.

## II) Auto-Modelamiento Cubierto.

El Auto-Modelamiento Cubierto es un procedimiento para la modificación de la conducta, el cual consiste en pedirle a los clientes que se imaginen, ellos mismos, emitir la conducta que se desea que adquieran.

Como se mencionó anteriormente, poca investigación se ha realizado aplicando éste procedimiento. En seguida, se mencionará la manera como ha sido aplicado dicho procedimiento.

Kazdin (1974), estudió los efectos de 2 variables para la reducción de la conducta de evitación hacia culebras. La primera variable consistió en que los Ss se imaginaran: a) ellos mismos (automodelamiento cubierto), b) o a otro modelo, similar a ellos en edad y sexo (modelamiento cubierto por similitud), emitir la conducta efectiva

(agarrar una culebra). La segunda variable consistió en -- que los modelos: a) presentaran inicialmente miedo para emi-- tir la conducta efectiva, en seguida se relajaran y emiti-- ran la R (agarrar la culebra (paradigma de enfrentamiento, -- Melchenbaum, 1971), b) o que no mostrará ningún miedo al -- emitir la conducta efectiva. Las condiciones de tratamien-- to fueron las siguientes: I) Auto Modelamiento con Miedo: -- los Ss se imaginaban, ellos mismos, inicialmente con miedo, -- se relajaban y emitían la conducta efectiva. II) Automo-- delamiento sin Miedo: Los Ss se imaginaban, ellos mismos, -- emitir la conducta efectiva sin presentar ningún miedo. -- III) Modelamiento por Similitud con Miedo: Los Ss se imagi-- naban a un modelo similar a ellos, en edad y sexo, quien -- presentaba inicialmente miedo, se relajaba y emitía la con-- ducta efectiva. IV) Modelamiento por Similitud sin Miedo: -- los Ss se imaginaban a un modelo similar a ellos, en edad -- y sexo, emitir la conducta efectiva sin presentar ningún -- miedo. V) Grupo Control: los Ss imaginaban escenas de cu-- lebras sin ningún modelo. El tratamiento consistió en ima-- ginar 14 escenas por sesión (se dieron 2 sesiones de trata-- miento), en las que el modelo iba progresivamente aproxi-- mandose a la culebra (ésta se encontraba adentro de una ca-- ja), hasta que la agarraba con una mano. Los resultados -- en mediciones de actitudes, de ansiedad y conductuales fue-- ron que los 2 grupos de modelamiento c) bierto que presenta-- ban inicialmente miedo, fueron superiores significativamen-- te a los demás grupos, presentando menos miedo, menos ansie-- dad, mayor conducta de aproximación y mayor actitud positi-- va hacia las culebras. En un seguimiento a las 3 semanas -- después de haber finalizado el tratamiento, se encontró que -- los cambios se seguían manteniendo en la misma dirección.

Rosenthal y Reese (1976), estudiaron los efectos de dos condiciones de modelamiento cubierto y una condición de modelamiento abierto, sobre la conducta asertiva. Las condiciones de tratamiento fueron las siguientes: I) -- Modelamiento Abierto con una Jerarquía Estándar de Situaciones; los Ss observaron, en vivo, a 9 modelos diferentes emitir cada una de las conductas efectivas (eran 9 Rs asertivas diferentes), en un orden progresivamente de mayor dificultad. II) Modelamiento Cubierto con Jerarquía Estándar de Escenas: los Ss imaginaban a un modelo (no se mencionan las características de éstos) emitir las Rs asertivas, en las mismas situaciones que las de la condición anterior. -- III) Modelamiento Cubierto con Jerarquía Auto-Construída -- de Escenas: primeramente, los Ss reportaron experiencias personales similares a las de las 9 situaciones de la jerarquía estándar y estas sirvieron de contenido para presentar las 9 escenas de entrenamiento. Las escenas fueron presentadas en el mismo orden que las de las 2 condiciones anteriores. Los resultados fueron que los 3 grupos incrementaron significativamente su conducta asertiva del pretest al postest, sin ninguna diferencia entre ellos. En unos cuestionarios para evaluar si los Ss se imaginaban las escenas que el terapeuta describía, se encontró que los Ss de la condición de Modelamiento Cubierto con Jerarquía Auto-Construída, se habían imaginado ellos mismos como modelo (auto-modelamiento cubierto). En un seguimiento a las 3 semanas después de haber finalizado el tratamiento, los cambios se seguían manteniendo en la misma dirección.

Thase y Moss (1976), compararon la efectividad de 2 procedimientos de modelamiento cubierto (auto-modelamiento y modelamiento por similitud) con una condición de modelamiento abierto con participación dirigida, para la reducción de la conducta de evitación hacia culebras. Las condiciones de tratamiento fueron las siguientes: I) Auto-Modelamiento Cubierto: los Ss se imaginaban ellos mismos emitir la conducta efectiva (agarrar una culebra con una mano). II) Modelamiento por Similitud Cubierto: los Ss se imaginaban a un modelo similar a ellos en edad y sexo, emitir la conducta efectiva. III) Modelamiento Abierto con Participación Dirigida: Los Ss observaban a un modelo, en vivo, emitir la conducta efectiva y en seguida, el modelo ayudaba al S para que emitiera dicha conducta. IV) Grupo Control: los Ss únicamente presentaron el pretest y el postest. El tratamiento consistió para las condiciones de modelamiento cubierto, en imaginarse 14 escenas, en las cuales el S iba acercándose, progresivamente, a una caja la cual contenía a una culebra, hasta que finalmente la agarraba con una mano. En todas estas escenas, los Ss se imaginaban a un modelo o se auto-imaginaban, según la condición de modelamiento cubierto, inicialmente con miedo, se relajaban y emitían la conducta efectiva (Paradigma de Enfrentamiento, Meichenbaum, 1971). Todo esto último fué para fortalecer los efectos del modelamiento cubierto. Para la condición de modelamiento abierto, se presentaron las mismas 14 situaciones pero en vivo. Se encontró que el grupo de modelamiento abierto con participación dirigida, fué superior significativamente a los demás grupos, mostrando mayor R de acercamiento, menos miedo al emitir la R y en reportar menos miedo a las culebras. Aunque los 2 grupos de modelamiento cubierto fueron superiores al grupo control, esta --

diferencia no fué significativa. En un seguimiento a las 3 semanas después del postest, los cambios se seguían manteniendo en la misma dirección.

Como podemos observar, de los 3 trabajos anteriores únicamente en el de Thase y Moss (1976), se aplicó el auto-modelamiento cubierto de manera sistemática. Sin embargo, se incluyó una condición adicional (el paradigma de enfrentamiento) para fortalecer sus efectos, por lo que la efectividad que dicho procedimiento pueda tener al aplicarse él solo, queda en duda. En el trabajo de Rosenthal y Reese (1976), aunque los Ss se imaginaron ellos mismos emitir la conducta efectiva en una de las condiciones de modelamiento cubierto, esta condición no se controló de forma sistemática y tampoco se enfatizaba en ella como objeto de estudio. Finalmente, en el trabajo de Kazdin (1974), los efectos que pudiese haber tenido el auto-modelamiento cubierto quedan oscurecidos debido a que se manipuló otra variable conjuntamente, el que los Ss: a) mostraran inicialmente miedo, se relajaran y emitieran la conducta efectiva (paradigma de enfrentamiento); b) no mostraran ningún miedo al emitir la conducta efectiva. De estos 3 trabajos, no se encontraron efectos positivos significativos en el de Thase y Moss (1976), y aunque en los otros 2 trabajos (Kazdin, 1974; Rosenthal y Reese, 1976) si se encontraron, ninguno de estos 3 resultados pueden tomarse en cuenta para determinar la efectividad que el auto-modelamiento cubierto pueda tener, por las razones anteriormente señaladas. Por lo que hace falta, estudiar directamente los efectos específicos que dicho procedimiento pueda producir, hace falta probar sus efectos en otros tipos de conductas y en poblaciones clínicas, tanto adultas como infantiles (los 3 tra-

bajos mencionados fueron realizadas en poblaciones estudiantiles). Por otra parte, a reserva de demostrar la efectividad del auto-modelamiento cubierto, este presenta las siguientes ventajas para su utilización: 1) Elimina los problemas de reclutamiento, entrenamiento y programación de los modelos (al igual que el auto-modelamiento abierto). 2) Puede aplicarse en Ss que presentan conductas inhibidas o donde la conducta a tratar no se encuentra en el repertorio del S (aspecto que no puede tratarse con el auto-modelamiento abierto). 3) Es económico en cuanto al material y al tiempo en preparación, así como en el espacio a utilizar para su aplicación.

### III) Aplicaciones del Modelamiento Cubierto en la Conducta Asertiva.

La técnica del modelamiento cubierto, en el caso del tratamiento asertivo, consiste en pedirle a los clientes que se imaginen a otro Ss emitir las conductas asertivas que se desea que adquieran.

En los trabajos siguientes, se mencionará como se ha aplicado el modelamiento cubierto, para el tratamiento de la conducta asertiva, no sin antes señalar, que la mayoría de sus aplicaciones han sido más de tipo experimental que de una aplicación sistemática de dicha técnica. Esto se debe a que la investigación en ésta área es casi reciente (Cautela, 1971) y es necesario proporcionar y entender sus mecanismos para su recomendación clínica (Mahoney, 1974).

Kazdin (1974), estudió los efectos del modelamiento cubierto con y sin reforzamiento positivo cubierto. 45 Ss, reclutados a través de avisos por el periódico, fueron asignados a una de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Modelamiento Cubierto con Reforzamiento Positivo Cubierto: en esta condición los Ss imaginaban a un modelo (el modelo fué aquella persona que ellos pudieran imaginar, no se especifican las características de éstos) emitir la conducta asertiva, asimismo, se imaginaban consecuencias positivas que seguían a la conducta del modelo (reforzamiento positivo cubierto). II) Modelamiento Cubierto sin Reforzamiento: los Ss únicamente imaginaban a un modelo emitir la conducta asertiva. III) Grupo sin Modelamiento: los Ss imaginaban escenas sin ningún contenido asertivo y sin ningún modelo. IV) Grupo Control: éstos Ss recibieron el tratamiento hasta después de haber finalizado el estudio, aplicándoseles únicamente el pretest y el postest al igual que los demás grupos. El tratamiento se aplicó en 4 sesiones -- (en un período de 2 semanas), durante las cuales se presentaron un total de 35 escenas diferentes, por dos veces cada una. El contenido de cada escena estuvo de acuerdo a cada condición de tratamiento, Los resultados fueron que los -- 2 grupos de modelamiento fueron superiores significativamente a los 2 grupos controles, asimismo, no se encontró una -- diferencia significativa entre los 2 grupos de modelamiento, aunque el grupo de modelamiento con reforzamiento fué superior. En una evaluación de los efectos del tratamiento, -- los resultados fueron que los 2 grupos de modelamiento fueron superiores significativamente a los 2 grupos controles, asimismo, no se encontró una diferencia significativa entre los 2 grupos de modelamiento, aunque el grupo de modelamiento con reforzamiento fué superior. En una evaluación de --

los efectos del tratamiento a situaciones fuera del laboratorio, a través de una llamada telefónica (phone call, -- McFall y Marston, 1970), no se encontró ninguna diferencia -- entre todos los grupos, pero en una evaluación a generalización -- hacia nuevas situaciones, el grupo de modelamiento -- con reforzamiento fué superior a todos los demás grupos -- aunque no significativamente y el grupo de modelamiento sin -- reforzamiento, no presentó ninguna generalización. En un -- seguimiento a los 3 meses después de haber finalizado el -- tratamiento, a través de mediciones por auto-reporte, se -- encontró que los 2 grupos de modelamiento seguían siendo -- superiores significativamente a los 2 grupos controles, sin -- ninguna diferencia entre los grupos de modelamiento.

Kazdin (1975), en un diseño de 2X2, comparó -- los efectos del imaginar modelos múltiples contra el de ima -- ginar un sólo modelo, y el de imaginar consecuencias posi -- tivas que siguen a la conducta del modelo contra el de no ima -- ginar ninguna consecuencia. 54 Ss, reclutados a través de -- avisos por el periódico y la televisión, fueron asignados a -- una de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Mode -- lamiento Por Similitud: los Ss imaginaban a un modelo simi -- lar a ellos, en edad y sexo, emitir la conducta asertiva. -- II) Modelamiento por Similitud con Reforzamiento Positivo: -- los Ss recibían el modelamiento cubierto igual a la de la -- condición anterior, pero además, imaginaban consecuencias -- positivas que seguían a la conducta del modelo. III) Modela -- miento Múltiple: los Ss imaginaban 4 modelos diferentes emi -- tir la conducta asertiva, uno en cada ensayo, con las si -- guientes características: igual edad, mismo sexo; igual -- edad, diferente sexo; mayor edad, igual sexo; mayor edad, -- diferente sexo. IV) Modelamiento Múltiple con Reforzamien -- to Positivo: los Ss recibieron el modelamiento cubierto si --

milar a la de la condición anterior, pero además, los Ss -- imaginaban consecuencias positivas que seguían a las conductas de los modelos. V) Grupo Control: Los Ss únicamente -- imaginaban escenas donde se requería de una R asertiva. El tratamiento fué similar al del estudio anterior (Kazdin, -- 1974), se imaginaron las mismas 35 escenas diferentes por -- 2 veces cada una, en un período de 2 semanas en 4 sesiones. Los resultados fueron que el grupo de modelamiento múltiple con reforzamiento positivo, fué superior significativamente, en mediciones por auto-reporte, a los demás grupos de tratamiento, y estos últimos fueron superiores significativamente al grupo control. En las evaluaciones conductuales, -- no se encontró ninguna diferencia entre todos los grupos, -- en la duración de la R, los grupos de reforzamiento positivo mostraron latencias más cortas que todos los demás gru--pos. El grupo de modelamiento múltiple con reforzamiento -- positivo fué superior significativamente a los demás grupos, en una evaluación de asertividad generalizada. En una prueba de generalización de los efectos del tratamiento a nue--vas situaciones se encontró que el grupo de modelamiento -- múltiple con reforzamiento positivo fué superior significa--tivamente a los demás grupos. Al hacer una evaluación para saber si los Ss se acataban a las instrucciones de que imaginaran solamente lo que el terapeuta les describía, se en--contró que efectivamente los Ss obedecían las instrucciones, solamente una mínima parte no lo hizo. En un seguimiento -- a los 4 meses después de haber finalizado el tratamiento, -- a través de una prueba por auto-reporte, los cambios se se--guían manteniendo en la misma dirección.

Kazdin (1976a), reevaluó los efectos del imaginarse modelos múltiples contra el de imaginarse un sólo mo--

delo, y el de imaginarse consecuencias favorables que siguen a la conducta del modelo contra el no imaginarse ninguna consecuencia (Kazdin, 1975), 52 Ss, reclutados a través de avisos por el periódico y la televisión, fueron asignados a una de las siguientes condiciones de tratamiento:--

I) Modelamiento por Similitud: los Ss se imaginaban a un modelo similar a ellos en edad y sexo, emitir la conducta asertiva. II) Modelamiento por Similitud con Reforzamiento Positivo: los Ss recibían el modelamiento cubierto igual a la de la condición anterior, pero además, imaginaban consecuencias positivas que seguían a la conducta del modelo.--

III) Modelamiento Múltiple: los Ss imaginaban a 4 modelos diferentes emitir la conducta asertiva, uno en cada ensayo, con las siguientes características: igual edad mismo sexo; menor edad, igual sexo; mayor edad, sexo opuesto; igual edad, diferente sexo. IV) Modelamiento Múltiple con Reforzamiento Positivo: los Ss recibieron el modelamiento cubierto igual a la de la condición anterior, pero además, los Ss imaginaban consecuencias positivas que seguían a las conductas de los modelos. V) Grupo Placebo: los Ss únicamente se imaginaban situaciones donde se requería de una R asertiva. Se imaginaron 35 escenas diferentes de modelamiento, 2 veces cada una, en un período de 2 semanas en 4 sesiones. Los resultados fueron similares a los obtenidos en el trabajo anterior (Kazdin, 1975). Todos los grupos de tratamiento fueron superiores significativamente al grupo placebo en las evaluaciones por auto-reporte, y aunque el grupo de modelamiento múltiple con reforzamiento positivo fué superior a los demás grupos, esta ventaja no fué significativa. En las mediciones conductuales, el grupo de modelamiento múltiple con reforzamiento positivo fué superior significativamente a los demás grupos. En una evaluación de generalización de los efectos del tratamiento a nuevas --

situaciones, se encontró que los grupos que recibieron reforzamiento positivo, fueron superiores a los demás grupos, aunque esta ventaja no fué significativa. En una evaluación para saber si los Ss se sometían a las instrucciones dadas a cada condición de tratamiento, se encontró una alta confiabilidad (95%) de que los Ss sí se imaginan únicamente lo que el terapeuta les describe. En un seguimiento a los 4 meses después de haber finalizado el tratamiento, a través de mediciones por auto-reporte, los cambios seguían manteniéndose en la misma dirección.

Kazdin (1976b), estudió los efectos del modelamiento cubierto con y sin verbalización, en voz alta, de la escena imaginada. 39 Ss, reclutados a través de avisos por el periódico y la televisión fueron asignados a una de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Modelamiento-Cubierto sin Verbalización: los Ss imaginaban una situación donde se requería de una R asertiva y a un modelo quien emitía dicha conducta. El modelo era similar a los Ss en edad y sexo (modelamiento por similitud). II) Modelamiento Cubierto con Verbalización: los Ss recibían la misma condición de modelamiento que la de la condición anterior, pero cuando el S indicaba que la escena ya estaba vívidamente imaginada, se le pedía que reimaginara esa misma escena y que verbalizara, en voz alta, cada componente de la escena según los fuera imaginando. III) Grupo Placebo: los Ss imaginaban situaciones que requerían de una R asertiva y a una persona la cual era quien vivía esa situación, esa persona no emitía la conducta efectiva. Como en la condición anterior, cuando el S indicaba que ya estaba claramente imaginada la escena, se le pedía que la reimaginara y que verbalizara, en voz alta, cada componente de la escena según los fuera imaginando. IV) Grupo Control: los Ss respondie-

ron al pretest y postest y después de haber finalizado el trabajo con los demás grupos se le aplicó el tratamiento. El tratamiento se llevó a cabo en 4 sesiones, en un período de 2 semanas, en las que los Ss imaginaron un total de 35 escenas diferentes por 2 veces cada una. Los resultados fueron que los 2 grupos de modelamiento fueron superiores significativamente a los 2 grupos controles, sin ninguna diferencia entre ellos, tanto en las mediciones por auto-reporte como en las conductuales. En una prueba de generalización de los efectos del tratamiento a nuevas situaciones, se encontraron efectos superiores significativos, en los 2 grupos de tratamiento. En un seguimiento a los 5 meses después de haber finalizado el tratamiento, a través de evaluaciones por auto-reporte, se encontró que los efectos se mantenían en la misma dirección.

Rosenthal y Reese (1976), compararon los efectos del modelamiento cubierto con los del modelamiento abierto e incluyeron un procedimiento para garantizar la generalización de los efectos del tratamiento a nuevas situaciones de asertividad. 36 estudiantes fueron asignados a una de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Modelamiento Abierto con una Jerarquía Estándar de Situaciones: la jerarquía estándar de las situaciones se construyó de la siguiente manera. Se administró una versión modificada de la Prueba de Conducta Interpersonal (Lawrence, 1969) la cual consta de 57 ítems que requieren de una R asertiva, a 35 Ss que no participaron en este estudio, ellos clasificaron la dificultad para resolver cada ítem de acuerdo a una escala de 1 (muy fácil) a 8 (muy difícil). Las 9 situaciones más difíciles que se encontraron, fueron las que formaron la jerarquía estándar de escenas, las cuales fue--

ron modeladas a los Ss, en vivo, en orden ascendente de dificultad. II) Modelamiento Cubierto con una Jerarquía Estándar de Escenas: se le describieron a los Ss las mismas situaciones que las de la condición anterior, en el mismo orden de dificultad, para que las imaginaran. III) Modelamiento Cubierto con una Jerarquía Auto-Construida de Escenas: la jerarquía auto-construida se formó de la siguiente manera: se les presentó a los Ss cada ítem de la jerarquía estándar y se les pidió que proporcionaran, por escrito, la experiencia más similar que hubiesen tenido con respecto a cada ítem. Estas experiencias relatadas formaron el contenido para los ítems de la jerarquía auto-construida. Con respecto al tratamiento de generalización, a la mitad de los Ss de cada grupo se les proporcionó lo siguiente: después de que se le presentaba o se le describía una situación donde el S emitía la R asertiva, se le describían otras 3 situaciones en donde él podía emitir la conducta presentada, pidiéndoselè además, que pensara en otras situaciones donde él pudiera emitir dicha conducta. Los resultados fueron que los 3 grupos incrementaron significativamente su conducta asertiva en las mediciones conductuales y por auto-reporte, sin ninguna diferencia entre ellos, asimismo no se encontró ninguna diferencia en la prueba de generalización, pero los 3 grupos incrementaron significativamente su conducta asertiva. En una evaluación de actitudes hacia la ayuda que les había proporcionado el tratamiento, se encontró que los Ss que recibieron el tratamiento de generalización, lo reportaron de mucha ayuda, que aquellos que no recibieron dicho tratamiento, asimismo, la auto-percepción de sus habilidades asertivas se incrementó. No se reportó ningún seguimiento.

Nietzel, Martorano y Melnick (1977), estudiaron los efectos de una condición de modelamiento cubierto con contrarrespuesta. 31 estudiantes fueron asignados a una de las siguientes condiciones de tratamiento: I) Modelamiento Cubierto: los Ss imaginaban en cada escena un contexto donde se requería de una R asertiva, un modelo quien emitía esa conducta y consecuencias favorables que seguían a la conducta del modelo. II) Modelamiento Cubierto con Contrarrespuesta: en esta condición los Ss imaginaban un contexto donde se requería de una R asertiva, un modelo quien emitía esa conducta la cual producía Rs de desacuerdo en otros Ss, el S volvía a emitir otra R asertiva diferente a la primera (contrarrespuesta) y consecuencias favorables que seguían a esa conducta. III) Grupo Placebo: los Ss únicamente imaginaban situaciones que requerían de una R asertiva. IV) Grupo Control: fué un grupo de pretest-postest. El tratamiento se realizó en 3 sesiones de una hora cada una, en un período de 3 semanas. Los Ss imaginaron un total de 15 escenas diferentes por 2 veces cada una. Se encontró, en mediciones conductuales, que el grupo de modelamiento cubierto con contrarrespuesta fué superior significativamente a todos los demás grupos. El grupo de modelamiento cubierto con el grupo placebo fueron superiores significativamente al grupo control, no encontrándose ninguna diferencia entre ellos. En las mediciones conductuales, los 2 grupos de tratamiento y el grupo placebo, fueron superiores significativamente al grupo control, no encontrándose ninguna diferencia entre ellos. En una prueba de generalización de los efectos del tratamiento hacia nuevas situaciones, el grupo de modelamiento cubierto con contrarrespuesta fué superior significativamente a los demás grupos, el grupo de modelamiento cubierto y el placebo fueron superior-

res significativamente al grupo control sin ninguna diferencia entre ellos. En otra prueba de generalización hacia otra clase de Rs asertivas en la cual no se dió tratamiento, el grupo de modelamiento cubierto con contrarespuesta fué superior significativamente a los demás grupos, los cuales no difirieron entre sí. En un seguimiento a los 4 meses -- después de haber finalizado el tratamiento, a través de una llamada telefónica (McFall y Marston, 1970), no se encontró ninguna diferencia entre todos los grupos.

#### IV) Discusión.

El Modelamiento Cubierto ha sido efectivo para el establecimiento de la conducta asertiva tanto en poblaciones estudiantiles (Rosenthal y Reese, 1976; Nietzel, Marston y Melnick, 1977) como en las auto-referidas como inasertivas (Kazdin, 1974, 1975, 1976a,b), y sus efectos son comparables a los del modelamiento abierto (Rosenthal y Reese, 1976).

La medición de la conducta asertiva donde se ha aplicado el modelamiento cubierto, se ha realizado a través de:

1) Mediciones por Auto-Reporte: en estas evaluaciones se han aplicado los siguientes inventarios: 1) Escala de Aserción (Wolpe y Lazarus, 1966). 2) Prueba de Conducta Interpersonal (Lawrence, 1969). 3) Inventario de Acción Situacional (Friedman, 1971). 4) Inventario de Resolución de Conflicto (McFall y Lillesand, 1971). 5) Programa de Asertividad (Rathus, 1973). De todos estos inventarios, únicamente el de McFall y Lillesand (1971), es de utilidad, por su validez mostrada, para la selección y evaluación de Ss inasertivos (Rich y Schoeder, 1976).

2) Mediciones Conductuales: aquí se ha utilizado el juego de roles grabado (McFall y Marston, 1970), una situación no estandarizada en la cual los Ss tenían que pedirle a 2 personas, en vivo, que le resolvieran un cuestionario de encuestas (Rosenthal y Reese, 1976) y se ha utilizado el hacer una llamada telefónica a los Ss, haciéndoles una petición, evaluándose su resistencia a negarse (McFall y Marston, 1970). La efectividad del juego de roles y de la llamada telefónica se discutieron en el capítulo I, y con respecto a la medición utilizada por Rosenthal y Reese-

(1976), hace falta probar su validez para determinar su utilidad en la evaluación y selección de Ss inasertivos.

3) Mediciones Psicofisiológicas: Unicamente -- se ha medido el pulso de los Ss antes y despues del tratamiento, durante una prueba de juego de roles, en el trabajo de Kazdin (1975), no habiéndose encontrado ninguna diferencia entre todos los grupos, tanto en el pretest como en el postest. Similares resultados fueron encontrados por --- McFall y Lillesand (1970) aplicando el modelamiento abierto. Mayor investigación es necesaria para poder evaluar la contribución de esta medición, para propósitos de medición y -- evaluación de Ss inasertivos.

Sobre los componentes de la conducta asertiva -- que se han evaluado, encontramos los siguientes: latencia -- de R, duración de la R, pausas entre R, disfluencias del -- lenguaje (ejemplo: hacer preguntas durante la R) y una medida de asertividad general. En todos estos componentes se han obtenido altas confiabilidades en su registro, por lo -- que pueden recomendarse para la evaluación de la conducta -- asertiva.

Sobre las clases de Rs asertivas que se han -- tratado con el modelamiento cubierto, encontramos las si--- guientes: pedir favores, expresar desacuerdo, decir no, ini-- ciar conversaciones, expresar sentimientos positivos, aceptar críticas y posponer un compromiso. Aunque el modelamien-- to cubierto ha sido efectivo para establecer todas estas -- clases, de Rs asertivas, en ninguno de los trabajos se defi-- nen claramente, por lo que es necesario que en futuras in-- vestigaciones, se definan operacionalmente las clases de Rs asertivas a tratar y se incluyan escalas que evaluen la calidad de las Rs asertivas.

En los trabajos donde se ha tratado la generalización de los efectos del modelamiento cubierto a situaciones fuera del laboratorio (Kazdin, 1974; Rosenthal y Reese, 1976; Nietzel, Martorano y Melnick, 1977), a nuevas situaciones (Kazdin, 1974, 1975, 1976a, b; Nietzel, Martorano y Melnick, 1977) y a otras clases de Rs asertivas en las cuales no se dió tratamiento (Nietzel, Martorano y Melnick, 1977); únicamente no se encontraron efectos positivos significativos en las situaciones fuera de laboratorio, esto puede deberse a que se utilizó la llamada telefónica (phone call, McFall y Marston, 1970) como medio de evaluación y se ha encontrado que este procedimiento no es sensible para detectar los cambios en la conducta de los Ss, después del tratamiento asertivo (Rich y Schoeder, 1976).

En todos los trabajos en los que se ha evaluado si los Ss imaginan únicamente lo que el terapeuta les describe (Kazdin, 1974, 1975, 1976a, b; Nietzel, Martorano y Melnick, 1977), se ha encontrado una alta confiabilidad de que los Ss, si se imaginan únicamente lo que el terapeuta les describe, solamente una mínima parte de los Ss elaboran material adicional que el terapeuta no les describe. Esto aunque ocurre muy rara vez, tiene implicaciones metodológicas y terapéuticas, pues investigadores que comparen diferentes técnicas cubiertas, pueden deber sus resultados al material adicional que el S elabore, el cual queda fuera del control del investigador. Por Ejemplo: Kazdin (1976b), encontró que contrario a las instrucciones dadas a un grupo control de que no imaginaran un modelo asertivo ni consecuencias favorables que seguían a la conducta del modelo, ellos lo hacían. Aunque esto ocurre muy rara vez, la conducta del modelo y sus consecuencias, son variables importantes que contribuyen al cambio conductual (Kazdin, 1974,-

1975). Para futuras investigaciones, habrá de tomarse en cuenta de cómo controlar esta variable, para que los resultados no se deban a la elaboración de material adicional -- que los Ss generen.

En todos los trabajos expuestos, en solamente de 3 a 4 sesiones de una hora de duración, los cambios se mantuvieron de 3 a 5 meses después de haber finalizado el tratamiento. Asimismo, aunque se han agregado ciertas condiciones para reforzar los efectos del modelamiento cubierto (utilizar modelos múltiples, reforzamiento positivo cubierto y entrenamiento con contrarespuesta), cuando este se ha aplicado sólo, se han obtenido efectos positivos (Kazdin, 1974, 1975, 1976a,b; Nietzel, Martorano y Melnick, 1977), incrementándose éstos, de acuerdo al número de condiciones que se agregan para reforzarlos. Por ejemplo: Kazdin -- (1974), encontró mayores efectos cuando los Ss se imaginan consecuencias favorables que siguen a la conducta del modelo que cuando no se imaginan ninguna consecuencia. Asimismo, Kazdin (1975, 1976a,b), encontró que los efectos del -- imaginar modelos múltiples con reforzamiento positivo son -- mayores que cuando se imaginan un sólo modelo con reforzamiento positivo y que el imaginar modelos múltiples sin reforzamiento positivo es mejor que el imaginar un sólo modelo sin reforzamiento positivo. En esto último, debemos señalar que los efectos del modelamiento múltiple no son muy claros al compararlos con los del modelamiento por similitud, debido a que en todos los trabajos en que han utilizado el modelamiento múltiple, dentro de éste han incluido -- un modelo similar al observador en edad y sexo, por lo que sus efectos se ven oscurecidos por la inclusión de esta -- situación. So necesarias las investigaciones que comparen --

los efectos del modelamiento múltiple contra los del modelamiento similar al observador, para determinar directamente los efectos del modelamiento múltiple. Esto también es necesario hacerse dentro del modelamiento abierto, ya que sucede la misma situación.

Por otra parte, con respecto a la inclusión, - en los tratamientos, de una condición de contrarrespuesta -- (Nietzel, Martorano y Melnick, 1977) para reforzar los efectos del modelamiento cubierto, encontramos que esta variable es muy importante y debe incluirse en los tratamientos asertivos, ya sean basados en el modelamiento abierto o cubierto, debido a que una R asertiva adquirida por un S a través de un tratamiento sin contrarrespuesta, puede producir consecuencias negativas (por ejemplo: desacuerdo con otros Ss) o no ser siempre reforzada en situaciones fuera del laboratorio, por lo que esa R asertiva se extinguiría o se inhibiría. En cambio, el entrenar a los Ss donde una R asertiva produce consecuencias negativas (por ejemplo: desacuerdo con otros Ss) e inmediatamente se emite otra segunda R asertiva que elimina las consecuencias negativas producidas por la primera, se contribuiría al mantenimiento de la conducta asertiva.

Con lo expuesto hasta aquí, podemos establecer que el procedimiento óptimo del modelamiento cubierto para el tratamiento de la conducta asertiva, es aquel donde el S imagina: 1) Modelos múltiples que emiten las Rs asertivas que se desea que adquiera. 2) Consecuencias favorables que siguen a la conducta de los modelos. 3) Situaciones de contrarrespuesta.

Finalmente, aunque el modelamiento cubierto es efectivo para el establecimiento de la conducta asertiva, ha ce falta estandarizar este procedimiento en términos de: 1) - el tiempo de exposición a las escenas imaginadas, es decir, cuánto tiempo debe de tardar el S visualizando la escena --- efectiva. 2) la variación en la frecuencia y duración de --- las sesiones. 3) los componentes que deba de tener la esce--- na imaginada para incrementar los efectos del modelamiento. Asimismo, para futuras investigaciones, los siguientes fac--- tores son dignos de tomarse en cuenta: 1) Que la evalua--- ción de la conducta asertiva se realice a través de medicio--- nes que garanticen su efectividad para dicha evaluación. 2) Definir operacionalmente los componentes de la conducta --- asertiva a registrar y evaluar. 3) Definir operacionalmen--- te las clases de Rs asertivas a tratar y establecer escalas que evalúen la calidad de esas Rs. 4) Establecer programas que garanticen la generalización de los efectos del trata--- miento hacia situaciones fuera del laboratorio, hacia nue--- vas situaciones y hacia nuevas clases de Rs asertivas. 5) - Evaluar si los Ss efectivamente se imaginan únicamente el --- material que el terapeuta les describe. 6) Realizar inves--- tigaciones en poblaciones clínicas tanto adultas como infan--- tiles.

## Capítulo III: Investigación.

I) Antecedentes .....	Pág. 50
II) Identificación de Variables.....	" 52
III) Metodología .....	" 57
IV) Resultados.....	" 68
V) Discusión .....	" 78
VI) Conclusiones .....	" 82
Referencias .....	" 87

## I) Antecedentes.

El modelamiento ha sido estudiado intensamente como un método de modificación de conducta (Bandura, 1969) - y las revisiones de la literatura en esta área, concluyen - que la terapia basada en los principios del modelamiento -- es efectiva (Bandura, 1971a; Rachman, 1972; Rimm y Masters, 1974). Asimismo, hemos visto en el capítulo I, que el modelamiento ha sido efectivo para el tratamiento de la conducta asertiva (Hedquist y Weinhold, 1970; McFall y Marston, - 1970; McFall y Lillesand 1971; Friedman, 1971; Rathus, 1973; Young, Rimm y Kennedy, 1973; Eisler, Hersen y Miller, 1973; Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston, 1973; McFall - y Twentyman, 1973; Foy, Eisler y Pinkston, 1975; Turner y - Adams, 1977).

Con lo que respecta al modelamiento cubierto, - se ha encontrado que las aplicaciones de este procedimiento han sido efectivas para tratar conductas de evitación hacia ratas de laboratorio (Cautela, Flannery y Hanley, 1974) y - hacia culebras (Kazdin, 1974a,c,d; Thase y Moss, 1976). -- Asimismo, hemos visto en el capítulo II, que el modelamiento cubierto ha sido efectivo para tratar la conducta asertiva (Kazdin, 1974b; 1975; 1976a,b; Rosenthal y Reese, 1976; - Nietzel, Martorano y Melnick, 1977). También se ha encontrado, que los efectos del modelamiento cubierto son comparables a los del modelamiento abierto (Cautela, Flannery y - Hanley, 1974; Rosenthal y Reese, 1976)

Como ha sido señalado en los 2 capítulos anteriores, una variación del modelamiento, ya sea cubierto o - abierto, es el auto-modelamiento, y también hemos ya visto,

que las aplicaciones de esta variación son muy escasas y - sus efectos no han sido totalmente estudiados. Puede decirse que es un procedimiento de reciente y poca aplicación.

En el presente trabajo, se aplicó el Auto-Modelamiento Cubierto con Reforzamiento Positivo Cubierto, para establecer Rs asertivas y se probaron sus efectos de generalización hacia nuevas situaciones en la clase de R, en la cual se dió tratamiento, y en otras clases de Rs asertivas, en las cuales no se proporcionó ningún tratamiento.

Las hipótesis nulas del presente trabajo, fueron las siguientes: 1) Que el Auto-Modelamiento Cubierto -- fuese efectivo para el establecimiento de la conducta asertiva. 2) Que los efectos del Auto-Modelamiento Cubierto -- fuesen superiores estadísticamente, a las del as 2 condiciones de control (una placebo y una de test-retest). 3) Que las 2 condiciones de control no difirieran significativamente en sus efectos. 4) Que los efectos del Auto-Modelamiento Cubierto incrementaran la calidad, en el contenido, de la R asertiva. 5) Que los efectos del Auto-Modelamiento -- Cubierto produjeran latencias cortas y Rs largas (Eisler, - Hersen y Miller, 1973), mayor contacto visual y una entonación apropiada (Turner y Adams, 1977), al emitirse las Rs - asertivas. 6) Que los efectos del Auto-Modelamiento Cubierto se generalizaran a nuevas situaciones, de la clase de Rs asertivas en la cual se diera el tratamiento. 7) Que los -- efectos del Auto-Modelamiento Cubierto, se generalizaran a otras clases de Rs asertivas, en las cuales no se diera --- tratamiento.

Las 2 últimas hipótesis, se establecieron en - base a los resultados que se han obtenido en las investiga-

ciones realizadas en el modelamiento en vivo; a mayor similitud entre el modelo y el observador, mayores son los efectos del modelamiento (Berstein, Stotland y Zander, 1961; -- Flanders, 1968; Rachman, 1972). De esta manera, como en el continuo de similitud entre el modelo y el observador, el punto máximo se encuentra cuando el observador es su propio modelo, los efectos podrían ser tan fuertes, que estos se generalizaran, sin necesidad de establecer un programa de generalización.

Para nuestros propósitos de investigación, se utilizó un diseño de una condición experimental, una condición placebo y una condición de pretest-postest, con 8 Ss en cada condición (4 hombres y 4 mujeres).

## II) Identificación de Variables.

**Variabes Dependientes:** Las variables dependientes fueron el número de Rs asertivas de las 3 clases diferentes (habilidad para pedir o solicitar favores, habilidad de decir no, y habilidad para expresar sentimientos positivos) que los Ss emitieron en una prueba de juego de roles grabado. Asimismo, los Ss fueron evaluados en 5 mediciones conductuales de asertividad; latencia de R, duración de R, contacto visual, inflexión de la voz y contenido de la R.

- 1) **Latencia de R:** Se definió como el tiempo que transcurría desde la aparición del sonido para responder, hasta la aparición de la R misma. Se midió en segundos.

- 2) Duración de R: Se definió como el tiempo -- que tardaba el S respondiendo. Se midió en segundos.
- 3) Contacto Visual: Se definió y midió de -- acuerdo a la siguiente escala:
  - 3.1) Sin contacto Visual: el S no estable-- cía ningún contacto visual al dar su R.
  - 3.2) Contacto Visual Medio: el S podía esta-- blecer algún contacto visual, pero no mantenerlo durante toda su R.
  - 3.3) Contacto Visual Total: el S mantenía - contacto visuál durante toda su R.
- 4) Inflexión de la Voz; Se definió y midió de-- acuerdo a la siguiente escala:
  - 4.1) Sin Entonación: cuando el S mostraba - una voz temblorosa durante toda su R, - tartamudeo, mala pronunciación de pa-- labras y repetición de palabras sin -- ningún significado para darle sentido a la R (por ejemplo: que el S durante su R repitiera varias veces la palabra, este, también, etc.).
  - 4.2) Entonación Media: cuando el S presenta-- ba en algún momento de su R una voz -- temblorosa y mala pronunciación de pa-- labras. No debía de presentar tatumu-- deo, ni repetición de palabras sin nin-- gún significado para darle sentido a - la R.

- 4.3) Entonación Apropriada: cuando el S mostraba una voz firme durante toda su R y no presentaba tartamudeo, ni mala -- pronunciación de palabras, ni repeti-- ción de palabras sin ningún significa-- do para darle sentido a la R.
- 5) Contenido de la R: El contenido de la R se refiere a la calidad de la R asertiva.- Se definió y midió de acuerdo a las si-- guientes escalas:
- I) Pedir o solicitar Favores.
- 1) Sin R; el S no emitía ninguna R verbal o el contenido de su R no tenía ninguna realción con la pregunta.
  - 2) Fracaso Para Hacer Una Petición: el S reportaba que no podía hacer una - petición.
  - 3) Petición Indirecta: el S solicitaba algo sin decir explícitamente quiero tal cosa o daba a entender lo que de seaba.
  - 4) Petición Clara Directa: el S solici- taba lo que deseaba, si esto era ne- gado u olvidado, el S no insistía y- recurría a otra fuente.
  - 5) Petición Clara Directa Con Insisten- cia: el S solicitaba lo que deseaba, si esto era negado u olvidado, el S- insistía

## a) II) Decir No.

- 1) Aceptación De Una Petición.
- 2) Sin R: el S no emitía ninguna R verbal o el contenido de su R no tenía ninguna relación con la pregunta.
- 3) Establecimiento De Un Compromiso Parcial: el S se negaba por el momento, pero se involucraba para posteriormente cumplir la petición.
- 4) Negación Indirecta: El S proporcionaba un argumento falso, implicando a terceras personas o el realizar otras actividades, que eliminaba la petición.
- 5) Negación Directa: el S proporcionaba un argumento verdadero que eliminaba la petición.

## III) Expresar Emociones Positivas.

- 1) Sin R: el S no emitía ninguna palabra verbal o el contenido de su R no tenía ninguna relación con la pregunta.
- 2) Fracaso Para Expresar Emociones Positivas: el S se reportaba incapaz de expresar sus emociones positivas.
- 3) Expresión Indirecta: el S involucraba a terceras personas o justificaba su R.
- 4) Expresión Incompleta Directa: el S ex

presaba algunas cosas que sentía pero no todas.

- 5) **Expresión Clara Directa:** el S expresa sus sentimientos directamente y completos.

#### Variables Independientes:

- 1) **Auto-Modelamiento Cubierto:** consiste en pedirles a los Ss que se imaginan ellos mismos emitir la conducta que se desearan. En el presente caso, se les pidió a los Ss que se imaginaran, ellos mismos, emitir conductas asertivas de la clase en la cual se proporcionó el tratamiento (habilidad para pedir o solicitar favores).
- 2) **Reforzamiento Positivo Cubierto (Cautela, 1970):** consiste en pedirles a los Ss que se imaginen consecuencias positivas que siguen a la conducta que se imaginan que emiten. No existe una administración directa de los Es reforzantes positivos. En el presente caso, después de que los Ss imaginaban que emitían la conducta asertiva, se imaginaban consecuencias positivas que seguían a esa conducta.

### III) Metodología.

Sujetos: 39 Ss fueron reclutados a través de avisos, en la Facultad de Administración de la Universidad - Autónoma de Chiapas (UNACH). De los 39 Ss, 9 - desertaron, 4 fueron rechazados por haber resuelto asertivamente la prueba de juego de roles y de los 26 sobrantes, únicamente se utilizaron los datos de 24 Ss (12 hombres y 12 mujeres), para los análisis formales. Las edades - de los Ss eran entre 18 años a 21 años. Todos los Ss fueron estudiantes del 1er. semestre de administración. Cuando los Ss acudían al aviso, únicamente se les informaba que participarían en un entrenamiento para tratar las inhibiciones dentro del salón de clases.

Instrumentos: Se utilizaron 2 grabadoras Panasonic, modelo: RQ-5125, 2 cronómetros marca "Aristo", y cassettes marca "Ampex 370".

#### Procedimiento:

I) Evaluación de la Conducta Asertiva: Los aspirantes a participar en la investigación, se entrevistaron - 3 veces con el experimentador, antes de ser -- aceptados. En la primera entrevista, se les -- sondeó su conducta asertiva a través de una medición por auto-reporte (cuestionario). A partir de estos resultados, a los 3 días después, se les aplicó una evaluación conductual (juego de roles grabado). Finalmente, a los 2 días -- siguientes, se les informó a los Ss si habían-

sido aceptados, o no, para dicho entrenamien--  
to.

- a) Sondeo por Auto-Reporte: Se utilizó una ---  
prueba de papel y lápiz, para sondear el --  
grado de asertividad de los Ss, Únicamente--  
en las siguientes habilidades: pedir o soli--  
citar favores, decir no y expresar emocio--  
nes positivas. La aplicación consistió en --  
administrar el CSA (Cuestionario de Sondeo-  
Asertivo), un cuestionario que requiere que  
el S informe de su asertividad, en ciertas-  
situaciones y ante determinadas personas.

Cuestionario de Sondeo Asertivo (CSA): -  
El cuestionario está formado de 45 ítems, -  
de los cuales 10 sondean la habilidad de --  
decir no, 10 la habilidad de expresar sen--  
timientos positivos y 25, la habilidad de -  
pedir o solicitar favores. La inclusión de  
mayor número de ítems, en esta última habi-  
lidad, fué para que las escenas del trata--  
miento abarcaran una parte significativa de  
los problemas más frecuentes de asertividad,  
en el salón de clases, y los Ss obtuvieran-  
mayores beneficios del tratamiento. El cues-  
tionario se responde de acuerdo a los si---  
guientes requerimientos: 1) Se responde con  
Sí o No, de acuerdo a la conducta del S, --  
en la situación descrita en cada ítem. 2)-  
Se subraya ante qué Ss, el S, tiene proble-  
mas con su asertividad. 3) El S en la hoja  
en blanco, puede proporcionar más detalles-

acerca de su asertividad, con respecto a -- otras situaciones u otros Ss, que no incluye el cuestionario (en el apéndice se agrega una copia del CSA).

Este cuestionario, es un instrumento -- únicamente para sondear la conducta del S y en base a sus resultados elaborar escenas - de role-playing. No se obtiene a través de él, mas que la información de si el S pre-- senta problemas de asertividad en cada si-- tuación que describe.

Por otra parte, ya que el cuestionario nos proporciona una información muy completa acerca de la conducta asertiva del S y - debido al formato del mismo, podemos hacer un sondeo muy rápido y detallado de la conducta del S, con el cual, la especificación del entrenamiento, puede ser más fino y pro-- ducir efectos mayores en la conducta del S, en los contextos totalmente terapéuticos. - Asimismo, siguiendo su formato, podemos --- agregar ítems que sondeen otras habilidades diferentes a las utilizadas en este trabajo.

- b) Evaluación Conductual: A los 3 días después de la aplicación del cuestionario, se llevó a cabo esta evaluación, la cual se realizó-- a través de una prueba de juego de roles -- grabado.

La prueba de juego de roles consistió - en que el S respondiera espontáneamente, a-

situaciones previamente establecidas, que se le planteaban a través de una grabación, y el experimentador, tomaba el rol de una persona a quien el S tenía que enfrentarse y responder de manera asertiva. Al S se le pedía que respondiera como si estuviera realmente viviendo la escena, en el momento de presentarla y no, qué le gustaría responder o cómo respondería si se encontrara algún día en dicha situación. Esta prueba sirvió como pretest y fué administrada individualmente.

Las instrucciones para responder a la prueba de juego de roles fueron las siguientes: "En seguida te voy a presentar una serie de situaciones las cuales serán descritas, una por una, a través de la grabadora (señalaba en ese momento la grabadora). Presta bien atención pues no podrán repetirse. Debes de responder a cada situación, como si la estuvieras viviendo en el mismo momento de describirla y no en base a qué te gustaría o cómo responderías, si alguna vez te encontraras en dicha situación. Restringete únicamente a las condiciones que describe cada situación. Yo (el experimentador), seré la persona contraria que se describe en cada situación, y es a mí a quien tienes que dirigirte para responder. Puedes empezar a responder, únicamente después de que escuches el sonido de la campana, al final de cada situación".

Las situaciones fueron elaboradas a partir de los ítems en los que el S reportó, - en el cuestionario, tener problemas con su asertividad, y la selección de los ítems, -- para la elaboración de estas situaciones, - se realizó de acuerdo a la mayor frecuencia con que los Ss reportaron tener problemas - con su asertividad, en cada clase de Rs -- (en el apéndice se incluyen las situaciones presentadas en esta prueba).

Se elaboró una serie de juego de roles. La serie constó de 11 situaciones, de las - cuales 3 requerían de la habilidad para pedir o solicitar favores, 3 de la habilidad de decir no, 3 de la habilidad para expresar sentimientos positivos y 2 sirvieron -- únicamente para probar si el S había entendido de como tenía que responder a la prueba de role-playing.

La primera presentación de la serie, -- sirvió como pretest y la segunda como - - - postest. Este último, se administró al otro día de haber finalizado el entrenamiento. - Tanto el pretest como el postest, fueron -- administrados individualmente.

En la aplicación del postest, se eliminaron las 2 situaciones que habían servido para saber si los Ss habían entendido de como tenían que responder a la prueba del juego de roles y se introdujeron otras 3 nue--

vas situaciones que requerían de la habilidad de pedir o solicitar favores, para evaluar la generalización de los efectos del entrenamiento a nuevas situaciones.

Al final de cada situación presentada, se escuchaba el sonido de una campanita, el cual le indicaba al S de que ya podía empezar a responder. Las Rs de los Ss, fueron registradas en una grabadora.

II) Selección de los Ss: Los criterios para que un S fuera aceptado para el entrenamiento fueron los siguientes: el S tenía que presentar la prueba por auto-reporte y la prueba conductual, y en esta última prueba, la media de su puntaje con respecto a la escala del contenido de cada clase de Rs, en el pretest, cayera en el rango de 1 a 2.

III) Escenas del Auto-Modelamiento Cubierto: Se utilizaron 15 escenas como material, para que los Ss las imaginaran durante el entrenamiento. Se presentaron 5 escenas en cada sesión (fueron 3 sesiones en total), pero solamente en la primera sesión, 2 escenas no contenían ningún aspecto asertivo (únicamente sirvieron de práctica para probar si los Ss no presentaban ningún problema para visualizarse ellos mismos y los que el terapeuta les describía), pero el contenido de las otras 3 fué totalmente asertivo, al igual que las de las otras 10 escenas restantes -

(en el apéndice se incluyen las escenas que sirvieron como entrenamiento).

Cada escena constaba de 3 partes: 1) - Descripción de un contexto donde se requería de una R asertiva. 2) Descripción de un modelo que emitía dicha conducta. 3) Descripción de consecuencias positivas que producía la R emitida por el modelo.

Ejemplo:

- 1) Te encuentras en el salón de clases. En este momento la clase ha terminado y han dejado una tarea la que para resolverla, necesitas un libro que tú no tienes.
- 2) En este momento, te paras de tu asiento y te diriges hacia un compañero con el cual no te llevas muy bien, y le dices que si puedes hacer la tarea con él porque no tienes libro.
- 3) El compañero te responde que sí.

Cada S sirvió como su propio modelo, es decir, se imaginaban ellos mismos emitir la R asertiva.

IV) Condiciones de Entrenamiento: Los Ss fueron asignados aleatoriamente después de igualar sus ejecuciones en el pretest, a cada una de las 3 condiciones de experimentación (una experimental, una placebo y una de test-retest).

El experimentador fué el mismo para todas las condiciones y para todos los entrenamientos (también al grupo placebo y al grupo de test-retest se les aplicó el mismo entrenamiento después del postest), y únicamente se proporcionó el tratamiento a la habilidad de pedir o solicitar favores.

En la primera sesión, se platicó con los Ss acerca de lo que es la asertividad, el modelamiento cubierto y se les proporcionó las 5 primeras escenas del entrenamiento, de las cuales 2 no se relacionaban en nada con la asertividad y las otras 3 restantes tuvieron un contenido totalmente asertivo, así como las de las 2 sesiones siguientes.

Se le pidió al S que levantara un dedo cuando la escena ya estuviera vívidamente imaginada. Cada escena tuvo una duración de 15 segs., a partir de la indicación del S, cuando éste levantara el dedo. Cada escena se imaginó 2 veces y hubieron periodos de descanso de 30 segs., entre la presentación de escena a escena. Al inicio de cada sesión se le informaba al S que cualquier comentario lo hiciera al terminar la sesión. Así mismo, se les pedía que se imaginaran los detalles de las situaciones tan vívidamente como les fuera posible, ya que al final de cada sesión se les administró un cuestionario, el cual preguntaba acerca de las características más relevantes de cada escena como son:

- a) Contexto donde se desarrollaba la escena.
- b) Características del modelo: edad y sexo.
- c) La R que emitía el modelo.
- d) Consecuencias de la R del modelo.

En el apéndice se agrega una copia de este cuestionario.

Tanto en el pretest como en el postest, hubieron 2 observadores independientes que nies registraron, in vivo, el contacto vi---sual y la inflexión de la voz, de cada R --de los Ss. Otros 2 observadores independientes (diferentes a los 2 primeros), registraron la latencia la duración y el contenido de cada R, a través de las mismas, pero grabas, y otros 2 Ss (diferentes a todos los anteriores) independientes, calificaron los cuestionarios de los Ss que se administraron al final de cada sesión de entrenamiento. Todo esto fué con el fin de eliminar --o atenuar las características de demanda y no producir altas confiabilidades. Los 4 -observadores que registraron, respectivamente, la inflexión de la voz, el contacto visual, la latencia de R, la duración de R --y el contenido de cada R, no tenían ninguna experiencia como registradores. Antes de -iniciar la investigación, se les entrenó --explicándoles como debían de registrar y --se les proporcionaron varios ensayos para -que practicasen. A los Ss que calificaron-

los cuestionarios que se resolvían al final de cada sesión, se les proporcionó a cada uno de ellos un cuestionario clave (en el cual se encontraban las Rs correctas) para que en base a él calificaran los de los Ss. Se calificaba con una "A" (acuerdo), cuando la R del S era la misma que se encontraba en el cuestionario clave, y con una "D" (desacuerdo), cuando la R del S difería de la del cuestionario clave.

Las condiciones de trabajo fueron las siguientes:

Auto-Modelamiento Cubierto con Reforzamiento Positivo Cubierto (AMRC): A estos Ss se les administró las escenas del tratamiento durante 3 sesiones. Cada escena contenía las 3 partes descritas anteriormente:--  
 1) El contexto donde se requería de una R asertiva. 2) La R asertiva del modelo. 3) -- Consecuencias favorables que seguían a la conducta del modelo. Los Ss se imaginaron -- ellos mismos como modelos.

Grupo Placebo (GP): Únicamente se platió con estos Ss, durante las 3 sesiones, -- acerca de lo que es la asertividad, el mode-- lamiento cubierto y los problemas que ellos -- tenían de asertividad. No se les proporcio-- nó ninguna información de como mostrarse -- asertivamente. Después del postest, en 3 -- sesiones siguientes, se les administró el --

mismo entrenamiento que el de la condición anterior.

Grupo de Test-Retest (GTR): A estos Ss únicamente se les administró la prueba del juego de roles en el pretest y en el posttest. Al final de la investigación, se les aplicó el mismo entrenamiento que el de las 2 condiciones anteriores.

V) Generalización: Para evaluar la generalización de los efectos del tratamiento hacia nuevas situaciones, esto fué, en la habilidad de pedir o solicitar favores, se introdujeron 3 nuevas situaciones en el posttest y se eliminaron las 2 que habían servido para saber si el S había entendido las instrucciones para responder a la prueba del juego de roles. Para evaluar la generalización de los efectos del tratamiento a otras clases de Rs asertivas (decir no y expresar emociones positivas) se presentaron los mismos ítems que formaron el pretest.

VI) Evaluación de las Escenas: Para evaluar si los Ss realmente se imaginaban las escenas que se les describían, al final de cada sesión, se les pidió que llenaran un cuestionario en donde se les preguntaba acerca de los siguientes componentes de las escenas: 1) Características del modelo: edad y sexo. 2) Contexto que requería de una R asertiva. 3) La R asertiva del modelo. 4) Las consecuencias de las Rs del modelo.

## IV) Resultados.

a) Confiabilidad: La confiabilidad entre observadores independientes, para el registro de los componentes de la conducta asertiva, se computó de la siguiente manera. Tanto para la latencia de la R como para la duración de la misma, se utilizó la fórmula siguiente:  $\text{Dato Menor} / \text{Dato Mayor} \times 100$ . La confiabilidad para los datos discontinuos (inflexión de la voz, contacto visual y contenido de la R), se obtuvo con la fórmula,  $\text{Acuerdos} / \text{Acuerdo} + \text{Desacuerdo} \times 100$ . Las confiabilidades de cada uno de estos componentes, se encuentran en la Tabla 1.

Componentes	Confiabilidad
Contacto Visual.	96%
Inflexión de la Voz.	92%
Latencia.	95%
Duración.	95%
Contenido:	
a) Decir No.	92%
b) Emociones Positivas.	92%
c) Solicitar Favores.	92%
d) Solicitar Favores	
Generalización.	95%

Tabla 1. Porcentaje (%) de las confiabilidades obtenidas en cada uno de los componentes de la conducta asertiva.

Las altas confiabilidades obtenidas, puede deberse a la clara de iniciación de los componentes de la conducta asertiva que se registraron.

b) Evaluaciones Preliminares: Para determinar si no habían diferencias significativas iniciales entre los grupos, se computó un Análisis de Varianza (Prueba F), en cada uno de los componentes de la conducta asertiva. No se encontró ninguna F significativa (en la Tabla 2, se encuentran las F del pretest).

c) Para evaluar los efectos del tratamiento en cada uno de los componentes de la conducta asertiva, intra e inter grupos, a los datos obtenidos del postest, se les computó a través de Pruebas F y de Pruebas t (en la Tabla 2, se encuentran las F del postest y en la Tabla 3, las t de las comparaciones intergrupos). Los resultados de los análisis fueron los siguientes:

Componentes	Pret.	Post.
Contacto Visual	3.1648	1.5197
Inflexión de la Voz.	0.8985	2.4884
Latencia.	1.5572	0.6180
Duración..	0.0559	0.2156
Contenido:		
a) Decir No.	0.8332	11.1740+++
b) Emociones Positivas.	2.7777	0.9381
c) Solicitar Favores.	0.4606	79.2717+++
d) Solicitar Favores		
Generalización.		420.0039+++

Tabla 2. Fs del pretest y del postest.

+ Significativa al nivel de 0.05

++ " " " " 0.01

+++ " " " " 0.001,

	GAM VS GC	GAM VS GP	GC VS GAM	GC VS GP	GP VS GAM	GP VS GC
CV	2.73+	3.82++		1.33		
IV	1.56	1.56		0.00		0.00
L			0.10	0.13	0.61	
D			0.23		0.49	0.13
DN	3.28++	4.17+++		1.10		
EP	0.75	1.11		0.50		
SF	12.05+++	10.52+++				0.95
SFG	22.07	22.83+++		2.83+		

Tabla 3. ts de las comparaciones inter-grupos.

+ Significativa al nivel de 0.05.

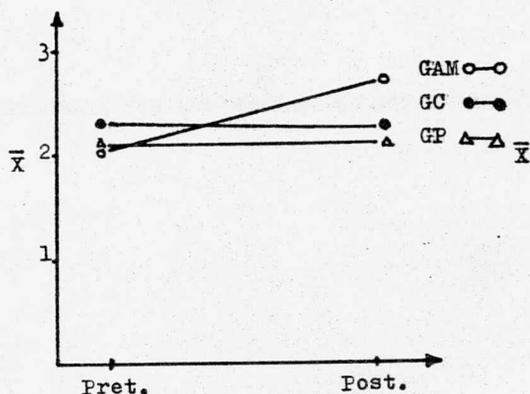
++ " " " " 0.01.

+++ " " " " 0.001.

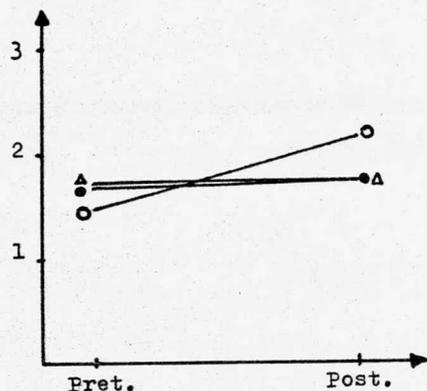
Contacto Visual: No se encontró ningún efecto significativo intra-grupos del pretest al postest,  $F(2,21) = 1.5197$ , no fué significativa. En las comparaciones inter-grupos, el grupo de auto-modelamiento cubierto (GAM), fué superior significativamente al grupo control (GC) y al grupo placebo (GP),  $t(14) = 2.73, 3.83$ , significativas al nivel de 0.05 - y 0.01, respectivamente. Aunque el GC fué superior al GP, esta diferencia no fué significativa,  $t(14) = 1.33$ , no significativa. Ver gráfica 1.

Inflexión de la Voz (IV): No se encontró ningún efecto significativo intra-grupos,  $F(2,21) = 2.4884$ , no significativa. En las comparaciones inter-grupos, aunque el GAM fué superior al GC y al GP, esta diferencia no fué significativa,  $S(14) = 1.56$ , no significativa. El GC — y el GP no difirieron entre sí. Ver gráfica 2.

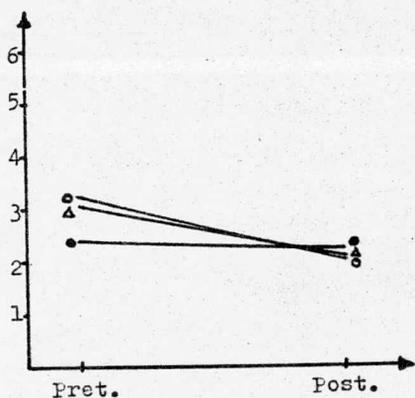
Latencia (L): No se encontró ningún efecto significativo intra-grupos,  $F(2,21) = 0.6180$ , no significativa. En las comparaciones inter-grupos, aunque el GAM decrementó las latencias de sus Rs, esta diferencia no fué significativa de los demás grupos. Así mismo, el GC y el GP no difirieron entre sí, aunque el GP mostró latencias más cortas. Ver gráfica 3.



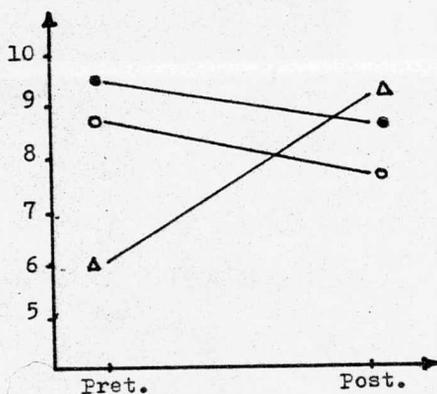
Gráfica 1. Media de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest del Contacto Visual.



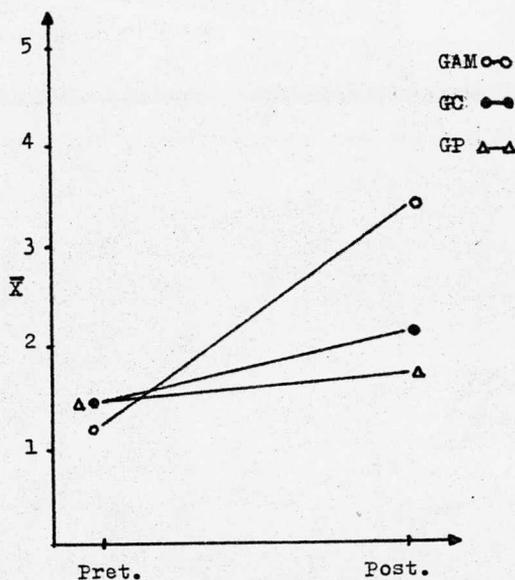
Gráfica 2. Media de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest en la Inflexión de la Voz.



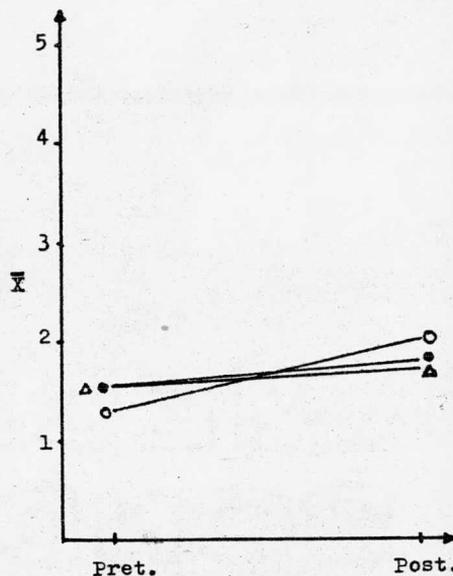
Gráfica 3. Media de los puntajes obtenidos, en segundos, - en el pretest y el postest de la Latencia de las Rs.



Gráfica 4. Media de los puntajes obtenidos, en segundos, - en el pretest y el postest en la Duración de las Rs.



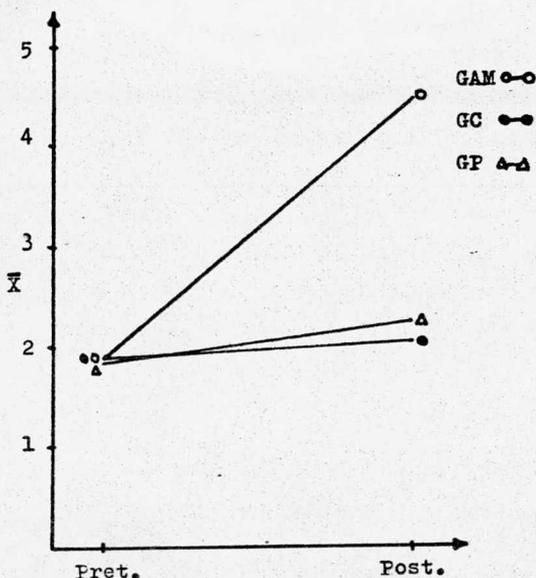
Gráfica 5. Media de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest en la habilidad de Decir No.



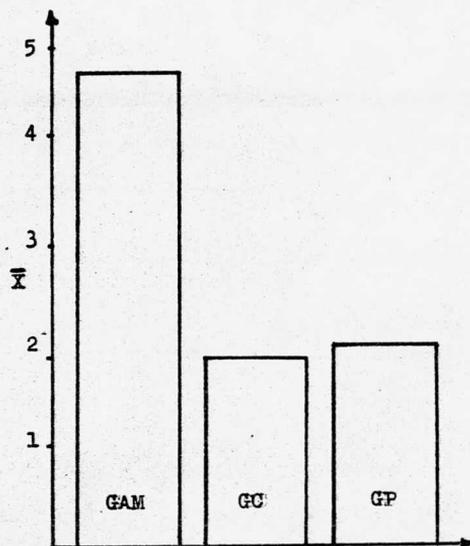
Gráfica 6. Media de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest en la habilidad para expresar Emociones Positivas.

Duración (D): No se encontró ningún efecto significativo — intra-grupos,  $F(2,21) = 0.2156$ , no significativa. Asimismo, en las comparaciones inter-grupos, no se encontró ninguna diferencia significativa — entre todos los grupos, aunque el GP mostró Rs más largas. Ver gráfica 4.

Decir No (DN): La diferencia intra-grupos fué significativa,  $F(2,21) = 11.1740$ , significativa al nivel de 0.001. Igualmente, en las comparaciones inter-grupos, se encontró que el GAM fué superior al GC — y al Gp,  $t(14) = 3.28, 4.17$ , significativas al nivel de 0.01 y 0.001, respectivamente. Aunque el GC fué superior al GP, esta diferencia no fué significativa,  $S(14) = 1.10$ , no significativa. Ver gráfica 5.



Gráfica 7. Media de los puntajes obtenidos en el pretest y el posttest en la habilidad para Solicitar favores.



Gráfica 8. Media de los puntajes obtenidos en el posttest en la generalización hacia nuevas situaciones en la habilidad para Solicitar Favores.

Emociones Positivas (EP): No se encontró ningún efecto significativo intra-grupos,  $F(2,21) = 0.9381$ , no significativa. En las comparaciones inter-grupos, aunque el GAM fué superior al GC y al GP esta diferencia no fué significativa,  $t(14) = 0.75, 1.11$ , no significativas. El GC y El GP no difirieron entre sí, significativamente, aunque el primero fué superior,  $t(14) = 0.50$ , no significativa. Ver gráfica 6.

Solicitar Favores (SF): La diferencia intra-grupos fué significativa,  $F(2,21) = 79.27$ , significativa al nivel de 0.001. Asimismo, en las comparaciones inter-grupos, el GAM fué superior significativamente al GC y al GP,  $S(14) = 12.05, 10.52$ , significativas al nivel de 0.001. Aunque el GP fué superior al GC, esta diferencia no fué significativa,  $t(14) = 0.15$ , no significativa.

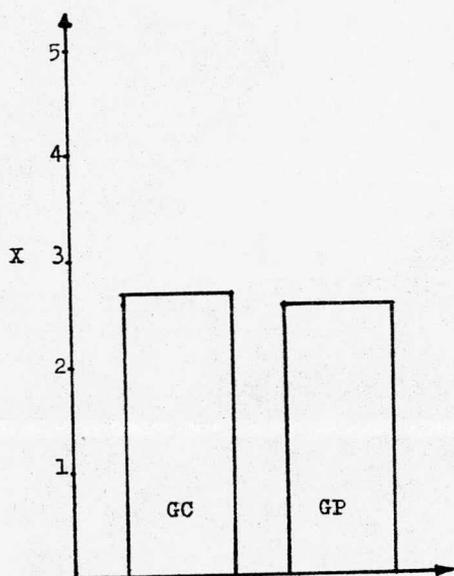
Generalización de Solicitar Favores (SFG): La diferencia intra-grupos fué significativa,  $F(2,21) = 420.0039$ , significativa al nivel de 0.001. Asimismo, en las comparaciones inter-grupos, el GAM fué superior significativamente al GC y al GP,  $t(14) = 22.07, 22.83$ , significativas al nivel de 0.001. El GC fué superior significativamente al GP,  $t(14) = 2.83$ , significativa al nivel de 0.05.

#### d) Evaluación de la Imaginación de las Escenas:

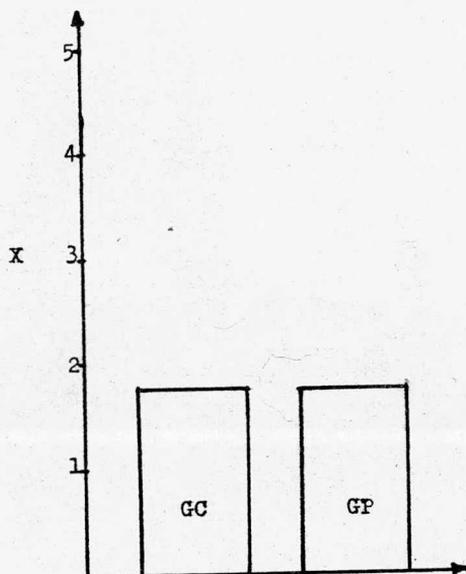
Los Ss respondían un cuestionario, al final de cada sesión, en donde se les preguntaba acerca de las siguientes características de cada escena visualizada: a) El contexto donde se desarrollaba la escena. b) Características del modelo: edad y sexo. c) La R del modelo. d) Consecuencias de la R del modelo. Estos cuestionarios fueron calificados por 2 Ss independientes, para obtener un índice de confiabilidad de que los Ss, sí se imaginaban las escenas que el experimentador les describía. Los cuestionarios fueron calificados en base a uno (se les proporcionó a los calificantes una copia a cada uno) en el cual ya estaban escritas las Rs correctas (cuestionario clave). Los Ss calificaban con una "A" (acuerdo), cuando la R del S era la misma que se encontraba en el cuestionario clave, y con una "D" (desacuerdo), cuando la R del S difería de la del cuestionario clave. El índice de confiabilidad se computó de acuerdo a la siguiente fórmula,  $\frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$ . Se obtuvo una con-

fiabilidad del 100%, de que los Ss sí se imaginaban las escenas que el experimentador les describía.

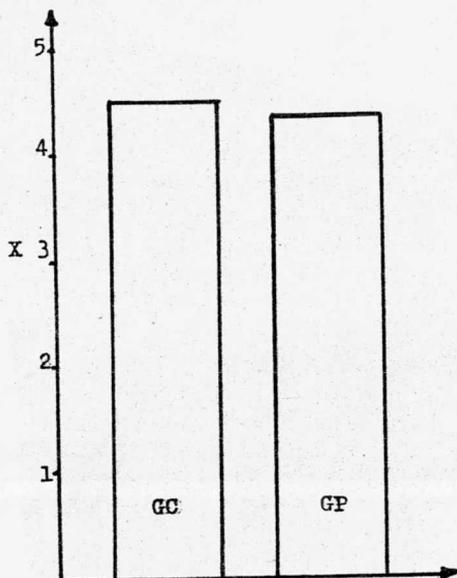
e) A los 3 días después de haberseles administrado el postest a los 3 grupos (GAM, GC, GP), se les aplicó el mismo tratamiento a los Ss del GC y del GP. Estos resultados fueron computados con pruebas t, para observar la diferencia entre los grupos. Los resultados fueron los siguientes: tanto para el contacto visual como para la inflexión de la voz, el GC fué superior significativamente al GP,  $F(14) = 11.6, 8.8$ , significativas al nivel de 0.001. En todos los demás componentes de la conducta asertiva, no se encontró ninguna diferencia entre ambos grupos. Como los efectos del tratamiento fueron más marcados en el contenido de la R, similar a lo que se obtuvo con el GAM, únicamente se tomaron estos datos para los análisis. Las medias de las ejecuciones de ambos grupos, se encuentran en las gráficas 9, 10, 11 y 12 respectivamente. Finalmente, se encontró una confiabilidad del 100%, en ambos grupos, de que los Ss sí se imaginaban las escenas que el experimentador les describía.



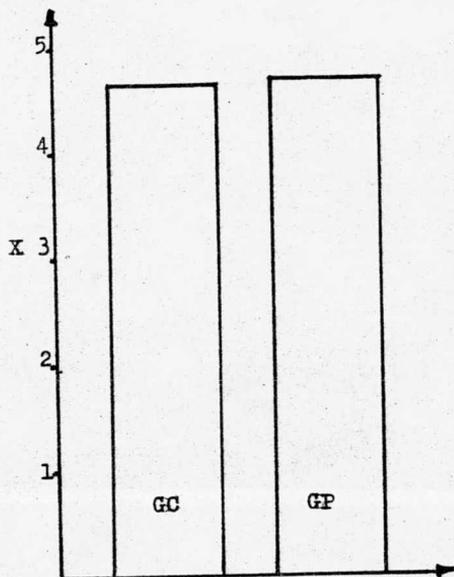
Gráfica 9. Media de los puntajes obtenidos por el GC y el GP en la habilidad de Decir No, después de haber recibido el tratamiento con auto-modelamiento cubierto.



Gráfica 10. Media de los puntajes obtenidos por el GC y el GP en la habilidad para expresar Emociones Positivas después de haber recibido el tratamiento con auto-modelamiento cubierto.



Gráfica 11. Media de los puntajes obtenidos por el GC y el GP en la habilidad de Solicitar Favores, después de haber recibido el tratamiento con auto-modelamiento cubierto.



Gráfica 12. Media de los puntajes obtenidos por el GC y el GP en la generalización hacia nuevas situaciones en la habilidad para Solicitar Favores, después de haber recibido el tratamiento con auto-modelamiento cubierto.

## V) Discusión.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo, señalan que el Auto-Modelamiento Cubierto es un procedimiento efectivo para el tratamiento de la conducta asertiva. Los efectos obtenidos en cada uno de los componentes evaluados de la conducta asertiva, fueron los siguientes.

De acuerdo con previas investigaciones, de que los Ss inasertivos incrementan su contacto visual después de un entrenamiento asertivo (Eisler, Hersen y Miller, 1973; Hersen, Eisler, Miller, Johnson y Pinkston, 1973; Turner y Adams, 1977), los Ss del GAM incrementaron su contacto visual en comparación con el GC y el GP quienes no mostraron ningún incremento. Por otra parte, a pesar de que no se encontró ningún efecto significativo en la inflexión de la voz, el GAM incrementó notablemente en calidad su entonación, en comparación de los demás grupos quienes no mostraron ningún incremento.

Contrario a lo que señalan Eisler, Hersen y Miller (1973), de que los Ss decremantan la latencia de sus Rs después de un entrenamiento asertivo. No se encontró un efecto significativo en este componente. Aunque el GAM decremantó sus latencias, los 3 grupos mostraron latencias similares. Este resultado puede explicarse en base a 2 factores. Primero, los Ss respondían rápidamente a pesar de que el contenido de las Rs, de los Ss del GC y del GP, no era asertivo. Segundo, puede ser que esta variable sea más relevante en las poblaciones totalmente clínicas (Turner y Adams, 1977).

Contrario a lo que señalan Eisler, Hersen y Miller (1973), de que los Ss asertivos emiten Rs más largas —

que los Ss inasertivos. No se encontraron efectos significativos en la duración de las Rs, entre los 3 grupos. El GC -- la incrementó y el GAM con el GP la decrementaron. Este resultado puede deberse a lo siguiente. Eisler, Hersen y Miller (1973), no establecen un valor para determinar cuando una R es corta o larga. Por otra parte, el contenido de las Rs de los Ss del GAM era asertivo, en cambio las del GC y el GP no. En un momento dado, la emisión de una R con un contenido asertivo, independientemente de su duración, es más -- efectivo que la emisión de una R sin ningún contenido asertivo.

Ningún grupo incrementó en el contenido de sus Rs en la habilidad para expresar sentimientos positivos. Aunque el GAM fué superior, los 3 grupos fracasaron al querer -- expresar sentimientos positivos. Sin embargo, el GAM incrementó significativamente el contenido de sus Rs, en la habilidad de decir no, en la habilidad para solicitar favores y en las nuevas situaciones en esta misma clase de Rs, en comparación al GC y al GP.

El primer resultado confirma lo que algunos autores señalan (Wolpe y Lazarus, 1966; Young, Rimm y Kennedy, 1973; Eisler, Hersen, Miller y Blanchard, 1975), de que la -- conducta asertiva es específica a ciertas situaciones, por -- lo que un entrenamiento asertivo en una clase específica de Rs, es difícil que produzca una asertividad generalizada. En el presente caso, el entrenamiento para habilitar a solicitar favores, no produjo una generalización de sus efectos -- hacia la habilidad para expresar sentimientos positivos. Resultados similares fueron encontrados por McFall y Lillesand (1971), quienes entrenaron a Ss en la habilidad de decir no-



y al probar la generalización de sus efectos, hacia otra --- clase de conducta asertiva, no encontraron ningún efecto.

La generalización de los efectos del tratamiento de la habilidad para solicitar favores a la habilidad de decir no, puede explicarse aludiendo a lo siguiente. Puesto que estas 2 habilidades son puntos opuestos de un continuo:-- solicitar algo--negar algo, los Ss pudieron haber aprendido --- a discriminar entre situaciones en las cuales el hacer una - petición es razonable o irrazonable y en base a esa discri-- minación, acceder o no, a peticiones que les parecieran, --- igualmente, razonables o irrazonables. Esto parece ser fac-- tible, debido a que la media de los puntajes obtenidos por - los Ss, en la habilidad de decir no, fué de 3.37, lo que --- equivale al valor de 3 en la escala del contenido de esta- clase de Rs, lo cual significa que los Ss se negaban a una - petición que por el momento les parecía irrazonable, pero --- se involucraban para posteriormente (en otras condiciones) - acceder a esa petición. De igual forma, puede ser que las --- peticiones que los Ss hacían les parecieran razonables, ya - que a la persona a quien se la solicitaban, se encontraba en condiciones de poder acceder a la petición, es decir, en con- diciones de una alta probabilidad de que esa petición fuera- reforzada. Otro factor que pudo haber intervenido para esta generalización, es el siguiente. Puesto que las situaciones de estas 2 clases de Rs, se evaluaron bajo un contexto escolar, es posible que la generalización se haya facilitado, -- debido a que la emisión de estas 2 clases de Rs, se encontra- ba bajo condiciones de Es similares. Por lo que es posible, que la generalización a la habilidad de expresar sentimien-- tos positivos no se efectuara, ya que fueron planteadas bajo contextos diferentes al escolar.

La generalización de los efectos obtenidos en nuevas situaciones, nos vuelve a sugerir de que el entrenamiento no produjo únicamente la adquisición de una R en particular, sino que además, los Ss probablemente discriminaron entre hacer peticiones razonables e irrazonables.

En resumen. Puesto que el contenido de las Rs de los Ss del GAM, era asertivo (tanto en la habilidad para solicitar favores como en la habilidad de decir no), en comparación de las del GC y del GP. El efecto principal del Auto-Modelamiento Cubierto, fué el de incrementar el contacto visual de los Ss y el de modificar el contenido de las Rs, más que modificar la forma en que los Ss emitían esas peticiones, puesto que no se encontraron efectos significativos en la latencia, duración y entonación de las Rs. Este resultado es confirmado, por los datos obtenidos del GC y del GP, después de proporcionarles el mismo entrenamiento.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Kazdin (1974a,b; 1975, 1976a,b) y Nietzel, Martorano y Melnick (1977), de que los Ss sí se imaginan únicamente el material que el terapeuta les describe en las escenas de modelamiento y que solamente, una mínima parte de los Ss, en algunas ocasiones, elaboran material adicional que el terapeuta no les describe. Se obtuvo una confiabilidad del 100% de que los Ss sí se imaginaron, al menos, los Es relevantes del modelamiento, asimismo, cuando de manera informal se les preguntó a los Ss si habían imaginado alguna característica adicional, que no se les hubiera mencionado durante la visualización de las escenas, éstos reportaron que no. Sin embargo, quizás se hubiera encontrado alguna desviación de las escenas que se les describían, si se hubiera incluido en el cuestionario para evaluar la imaginación de las escenas, un ítem

que preguntara los Ss si se habían o no imaginado alguna característica adicional, que no se les hubiera descrito en -- cada escena. Por otra parte, los autores mencionados, repor-- tan que algunos Ss, en algunas ocasiones, aunque esto ocurre muy rara vez, elaboran material adicional, cuando éstos Ss -- pertenecen a grupos controles, en los que únicamente se vi-- sualizan escenas sin ningún modelo. Quizás se hubieran en-- contrado éstas desviaciones, si en el grupo placebo, los Ss-- hubieran imaginado solamente situaciones donde se requirie-- ran de Rs asertivas...

## VI) Conclusiones.

La aplicación sistemática del procedimiento de-- Auto-Modelamiento Cubierto, ha sido efectiva para el estable-- cimiento de la conducta asertiva. Aunque no había sido apli-- cado este procedimiento, de manera aislada y sistemática, su efectividad se encontraba parcialmente confirmada por 2 as-- pectos. Primero, por la inclusión de aspectos del automode-- lamiento, en algunas técnicas como son la práctica cubierta, Desensibilización sistemática (Wolpe, 1958), Desensibiliza-- ción Cubierta (Cautela, 1967), Reforzamiento Positivo Cubier-- to (Cautela, 1970), Reforzamiento Negativo Cubierto (Cautela, 1970) y Extinción Cubierta (Cautela, 1971). Segundo, debido-- a los resultados obtenidos en algunas investigaciones, de -- que a mayor similitud entre el modelo y e observador, mayo-- res son los efectos del modelamiento (Berstein, Stotland y -- Zander, 1961; Flanders, 1968; Meichenbaum, 1971; Rachman, -- 1972; Kazdin 1973, 1974a, b, c, d; Kopel y Arkowitz, 1975; -- Kornhaber y Schroeder, 1975).

Aunque queda por demostrarse cuáles son los --- mecanismos por los cuales es efectivo el Auto-Modelamiento - Cubierto. Puede entreeverse, que es probable que sus efectos produzcan alguna clase de reorganización (cognitiva y no sea únicamente el resultado del reforzamiento positivo cubierto. Esto es posible, debido a que no solamente incrementaron --- las conductas auto-modeladas, sino que también se transfi--- rieron los efectos a nuevas situaciones en esta misma clase- de Rs. Asimismo, es probable que el observarse uno mismo --- sea más efectivo que el observar a otro S, debido a un reforzamiento secundario. Es decir, el visualizarse uno mismo es--- una experiencia obviamente efectiva, principalmente cuando uno es reforzado en esas situaciones. Los pensamientos posi--- tivos generados por esta situación son asociados tanto al --- aspecto de visualizarse uno mismo, como a las conductas --- auto-modeladas, de tal forma que cuando uno subsecuentemente se auto-imagina en esas situaciones, se auto-refuerza secun--- dariamente por esta asociación establecida. Un mecanismo --- similar de reforzamiento secundario, es propuesto por Mikl--- lich Chida y Danker-Brown (1977), para explicar los efectos - del Auto-Modelamiento Abierto.

Debido a que los Ss no respondieron asertivamen--- te a las escenas del juego de roles, puede sugerirse que el- cuestionario elaborado, para sondear la conducta asertiva --- y establecer en base a sus resultados situaciones de juego - de roles, es efectivo. Sin embargo, son necesarias más apli--- caciones para confirmar este resultado.

El fracaso de la generalización de los efectos- del entrenamiento a la habilidad de expresar sentimientos --- positivos, apoya lo que otros autores han señalado (Wolpe y- Lazarus, 1966; Young, Rimm y Kennedy, 1973; Eisler, Hersen,-

Miller y Blanchard, 1973), de que la conducta asertiva se encuentra bajo el control de Es específicos, por lo que la generalización de los efectos del tratamiento de una clase de Rs asertivas a otra, es difícil.

El Auto-Modelamiento Cubierto nos proporciona las ventajas siguientes en su aplicación: 1) Elimina los problemas de reclutamiento, entrenamiento y programación de los modelos (al igual que el auto-modelamiento abierto). 2) Puede aplicarse en Ss con Rs inhibidas o donde la conducta a tratar no se encuentra en el repertorio del S (aspecto que no puede tratarse con el auto-modelamiento abierto). 3) Es económico en cuanto al material y al tiempo en preparación, así como también, en el espacio a utilizar para su aplicación.

Al igual que otras técnicas cubiertas, hace falta estandarizar el Auto-Modelamiento Cubierto en términos de: 1) El tiempo de exposición a la escena imaginada, es decir, cuánto tiempo debe tardar el S visualizando la escena efectiva. Al menos en el presente trabajo, los Ss visualizaban las escenas 15 segs., a partir de la indicación del S, cuando ésta ya estaba vívidamente imaginada (éste criterio fué tomado de los trabajos de Kazdin (1973; 1974b,c: 1976a,b) y Thase y Moss (1976)). Aunque los resultados fueron satisfactorios, es posible que para el tratamiento de otro tipo de conductas (como por ejemplo, las fóbicas), este criterio no sea efectivo. Asimismo, es posible que largas exposiciones produzca que los Ss elaboren material que le terapeuta no les describe, a sus escenas. Por otra parte, los diferentes resultados obtenidos a través de la aplicación de diferentes técnicas cubiertas, es posible que pueda deberse al

tiempo de exposición a la escena visualizada. 2) La varia-  
ción en la frecuencia y duración de las sesiones, así como -  
 también el número de sesiones mínimas para obtener efectos--  
 positivos. Parece ser, que en poco tiempo de entrenamiento-  
 se obtienen resultados positivos. En el actual caso, se pro-  
 porcionaron 3 sesiones de entrenamiento de aproximadamente -  
 35 mins. de duración, incluyendo el responder al cuestiona--  
 rio, al final de cada sesión, y la resolución de dudas. Sin-  
 embargo, desconocemos si estos efectos se mantengan a largo-  
 plazo. 3) Los componentes que debe contener la escena a ima-  
 ginar para incrementar los efectos del auto-modelamiento cu-  
 bierto. Como se señaló anteriormente, cuando los Ss imaginan  
 únicamente escenas, sin ningún modelo, pueden en algunas oca-  
 siones, elaborar material que el terapeuta no les describe -  
 en las escenas (como el imaginar un modelo que emita la con-  
 ducta que se requiera en la escena). Obviamente que éste as-  
 pecto, aunque ocurre muy rara vez, puede alterar los efectos  
 del tratamiento. 4) Cuantificar el criterio de cuándo una R-  
 ya está vívidamente imaginada en Ss diferentes.

Para la aplicación del Auto-Modelamiento Cubier-  
 to, se pueden encontrar los siguientes problemas: 1) Que el-  
 S no sea capaz de visualizarse, él mismo, emitir la conducta  
 efectiva. 2) Que el S no pueda visualizar algunos aspectos-  
 que sean básicos para la adquisición de algunas conductas,--  
 como el de no sentir los sabores, olores y el de no poder --  
 imaginar vívidamente sonidos. 3) Que el terapeuta no tenga-  
 la experiencia de elicitar las escenas que describe a los -  
 Ss, como en algunos casos en el modelamineto abierto, los --  
 modelos no elicitán las conductas modeladas (McFall y Twen-  
 tyman, 1973).

A pesar de que los resultados obtenidos en el GC y el GP, después de proporcionarles el entrenamiento, fueron similares a los obtenidos primeramente, con el GAM, es necesario que se realicen más aplicaciones de este procedimiento para comprobar sus efectos, extender sus aplicaciones a otras clases de conductas, a poblaciones clínicas, evaluar sus efectos a largo plazo e investigar los mecanismos responsables de la efectividad de dicho procedimiento.

## - R E F E R E N C I A S -

- Alberti R. E. Comments on "Differentiating Assertion and -- Agression": Some Behavioral Guidelines. Behavior Therapy (1977), 8, 353-354.
- Ascher, L. M. y Cautela, J. R. Covert Negative Reinforcement: An Experimental Test. J. Behav. Ther. & Exp. --- Psychiat. Vol. 3, pp. 1-5, 1972.
- Ashem, B. y Donner, L. Covert Sensitization with Alcoholics: A Controlled Replication. En Goldfried M. R. & Merbaum, M. (Eds.). Behavior Change through Self-Control. Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1973, pp. 387-393.
- Bajtelsmit, J. W. y Gershman, L. Covert Positive Reinforcement: Efficacy Conceptualization. J. Behav. Ther. & -- Exp. Psychiat. Vol. 7, pp. 207-212, 1976.
- Bandura, A. Principles of Behavior Modification. Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1969.
- Bandura, A. Psychotherapy Based Upon Modeling Principles. En Bergin, A. E. & Garfield, S. L. (Eds.). Handbook of -- Psychotherapy and Behavior Change. John Wiley & Sons, - Inc. 1971, pp. 653-708. (a).
- Bandura, A. Social-Learning Theory of Identificatory Processes. En Goslin, D. A. (Ed.). Handbook of Socialization Theory and Research. Rand McNally and Co. 1971, - pp. 213-262. (b)..

- Bandura, A. y Barab, P. G. Processes Governing Disinhibitory Effects through Symbolic Modeling. *Journal of Abnormal Psychology*. 1973, Vol. 82, No. 1, 1-9. (a).
- Bandura, A. y Whalen, K. C. Transmission of Patterns of Self-Reinforcement through Modeling. En Goldfried, M. R. & Merbaum, M. (Eds.). *Behavior Change through Self-Control*. Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1973, pp. 138-151. (b)
- Bandura, A. Self-Reinforcement Processes. En Mahoney, M. J. & Thoresen, C. E. (Eds.). *Self-Control: Power to the Person*. Brooks Publishing Company. 1974, pp. 86-110. (a).
- Bandura, A. y Walters, R. H. *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Universidad, 1974. (b).
- Berstein, E., Stotlan, E. y Zander, A. Similarity to a Model and Self Evaluation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961, 62, 257-264.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S. y Hersen, M. Social-Skills-Training for Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1977, 10, No. 2, 183-195.
- Bower, S. A. y Bower, G. H. *Asserting Your-Self: A Practical Guide for Positive Change*. Addison-Wesley Publishing Company, 1976.
- Brody, G. H., Lahey, B. B. y Combs, M. L. Effects of Interim Attent Modeling on Observational Learning. *Journal of*

Applied Behavior Analysis. 1978, 11, No. 1, 87-90.

- Cautela, J. R. Covert Sensitization. Psychological Reports.- 1967, 20, 459-468.
- Cautela, J. R. Covert Reinforcement. Behavior Therapy (1970), 1, 33-50. (a).
- Cautela, J. R. Covert Negative Reinforcement. J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat. Vol. 1, pp. 273-278, 1970. (b).
- Cautela, J. R. Covert Extinction. Behavior Therapy (1971), 2, 192-200.
- Cautela, J. R. Treatment of Compulsive Behavior by Covert-Sensitization. En Goldfried, M. R. & Merbaum, M. (Eds.). - Behavior Change through Self-Control. Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1973, pp. 287-296.
- Cautela, J. R., Flannery, R. y Hanley, E. Covert Modeling: - An Experimental Test. Behavior Therapy (1974), 5, 494-502.
- Cautela, J. R. The Present Status of Covert Modeling. J. --- Behav. Ther. & Exp. Psychiat. Vol. 2, No. 3, pp. 361-378, 1976.
- Creer, T. L. y Miklich, D. R. The Application of a Self-Modeling Procedure to Modify Inappropriate Behavior: A Preliminary Report. Behavior Research and Therapy, 1970, - Vol. 8, pp. 91-92.

- Dawley, H. H. y Wenrich, W. W. Achieving Assertive Behavior: A Guide to Assertive Training. Wadsworth Publishing Company, Inc. 1976.
- Eisler, R. M., Hersen, M. y Miller, P. M. Effects of Modeling on Components of Assertive Behavior. J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat. Vol, 4, pp. 1-6, 1973. (a).
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M. y Machum, J. Shaping Components of Assertive Behavior with Instructions and Feedback. Paper Presented at Association for the Advancement for Behavior Therapy, Miami, December 7, 1973. (b).
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M. y Blanchard, E. B. Situational Determinants of Assertive Behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1975, Vol. 43, - No. 3, 330-340.
- Fensterheim, H. y Baer, J. No Diga Si cuando Quiera Decir No. Ediciones Grijalbo, S.A. 1976.
- Field, G. D. y Test, M. A. Group Assertive Training for Severely Disturbed Patients. J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat. Vol. 6, pp. 129-134, 1975.
- Flannery, R. B. A Laboratory Analogue of Two Covert Reinforcement Procedures. J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat. Vol. 3, pp. 171-177, 1971.
- Flowers, S. V. y Goldman, R. D. Assertion Training for Mental Health Paraprofessionals. Journal of Counseling Psychology. 1976, Vol. 23, No. 2, 147-150.

- Foreyt, J. P. y Hagen, R. L. Cobert Sensitization: Conditioning or Suggestion?. *Journal of Abnormal psychology*. - Vol. 82, No. 1, pp. 17-23, 1973.
- Foy, D. W., Eisler, R. M. y Pinkston, S. Modeled Assertion - in a Case of Explosive Rages. *J. Behav. Ther. & Exp. -- Psychiat.* Vol. 6, pp. 135-137. 1975.
- Friedman, P. H. The Effects of Modeling and Role-Playing on- Assertive Behavior. En Rubin, R. D., Fensterheim, H., - Lazarus, A. A. y Franks, C. M. (Eds.). *Advances in Behavior Therapy*. Academic Press, 1971. pp. 149-169.
- Galassi, M. D. y Galassi, J. P. The Effects of Role-Playing- Variations on the Assesment of Assertive Behavior. - - *Behavior Therapy* (1976), 4, 343-347.
- Gale, E. N. y Carlsson, S. G. The ABC Model of Assertive --- Behavior. *Behavior Therapy* (1977), 8, 353-354.
- Hartsook, J. E., Olch, D. R. y De Wolf, V. A. Personality - Characteristics of Women's Assertiveness Training Group Participants. *Journal of Counseling Psychology*. 1976, - Vol. 23, No. 4, pp. 322-326.
- Hedquist, F. J. y Weinhold, B. K. Behavioral Group Course--- ling with Socially Anxious Unassertive College Students. *Journal of Counseling Psychology*. 1970, Vol. 17, No. 3, 237-242.
- Hersen, M., Eisler, R. M., Miller, P. M., Jhonson, M. B. y - Pinkston, S. G. Effects of Practice, Instructions, and-

Modeling on Components of Assertive Behavior. *Behav. Res. & Therapy*, 1973, Vol. 11, pp. 443-451. (a).

Hersen, M., Eisler, R. M. y Miller, P. M. Development of --- Assertive Responses: Clinical, Measurement and Research Considerations. *Behav. Res. & Therapy*, 1973, Vol. 11, - pp. 505-521. (b).

Highlen, P. S. y Voight, N. L. Effects of Social Modeling, - Cognitive Structuring, and Self-Management Strategies - on Effective Self Disclosure. *Journal of Counseling --- Psychology*. 1978, Vol. 25, No. 1, 21-27.

Hollandsworth, J. G. Jr. y Wall, K. E. Sex Differences in - Assertive Training. *Journal of Counseling Psuchology*. - 1977, Vol. 24, No. 217-222.

Holmes, D. P. y Horan, J. J. Anger Induction in Assertion - Training. *Journal of Counseling Psychology*, 1976, Vol.- 23, No. 2, 108-111.

Homme, LL. E. Perspectives in Psychology: XXIV Control of --- Coverants, The Operants of the Mind. *Psychological Re--- cord*, 1965, 115, 501-511.

Horan, J. J. y Johnson, R. J. Coverant Conditioning Through- a Self-Management Aplication of the Premack Principle:- Its Effects on Weight Reduction. *J. Behav. Ther & Exp.- Psychiat.* Vol. 2, pp. 361-378, 1971.

Kazdin, A. E. Covert Modeling and the Reduction of Avoidance Behavior. *Journal of Abnormal Psychology*. 1974, Vol. -- 81, No. 3, 37-95. (a).

- Kazdin, A. E. Effects of Covert Modeling and Model Reinforcement on Assertive Behavior. *Journal of Abnormal Psychology*. 1974, Vol. 83, No. 3, 240-252. (b).
- Kazdin, A. E. The Effect of Model Identity and Fear Relevant Similarity on Covert Modeling. *Behavior Therapy* (1974), 5, 624-635. (c).
- Kazdin, A. E. Covert Modeling, Model Similarity and Reduction of Avoidance Behavior. *Behavior Therapy* (1974), 5, 325-340. (d).
- Kazdin, A. E. Covert Modeling, Imagery Assessment and Assertive Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975, Vol. 43 No. 5, 716-724.
- Kazdin, A. E. Effects of Covert Modeling, Multiple Models, and Model Reinforcement on Assertive Behavior. *Behavior Therapy* (1976), 7, 211-222.
- Kazdin, A. E. Assessment of Imagery During Covert Modeling of Assertive Behavior. *J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat.* -- Vol. 7, pp. 213-229, 1976.
- Kopel, S.A. y Arkowitz, H. S. Role-Playing as a Source of Self-Observation and Behavior Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, Vol. 29, No. 5, 677-686.
- Kornhaber, R. C. y Schroeder, H. E. Importance of Model Similarity on Extinction of Avoidance Behavior in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975, -- Vol. 43, No. 5, 601-607.

- Krop, H., Calhoun, B. & Verrier, R. Modification of the --  
Self-Concept of Emotionally Disturbed Children by Co---  
vert Reinforcement. Behavior Therapy (1970), 2, 201-204.
- Lassen, M. K. y McConnell, S. C. Treatment on A Severe --  
Bird-Phobia by Participant Modeling. J. Behav. Ther. &  
Exp. Psychiat. Vol. 8, pp. 165-168, 1977.
- Lineham, M. M., Goldfried, M. R. y Goldfried, A. P. Asser---  
tion Therapy; Skill Training or Cognitive Restructuring.  
Unpublished Manuscript The Catholic University of America  
ca, 1977.
- Lira, F. T., Nay, W. R., McCoullough, J. P. y Etkin, M. W. -  
Relative Effects of Modeling and Role-Playing in the -  
Treatmen of Avoidance Behavior. Journal of Consulting -  
and Clinical Psychology. 1975 Vol. 43, No. 5, 608-618.
- McPherson, E. L. R. Selective Operant Conditioning and Decon-  
ditioning of Assertives Modes of Behaviour. J. Behav. -  
Ther. & Exp. Psychiat. Vol. 3, pp. 99-102, 1972.
- Mahoney, M. J. Toward and Experimental Analysis of Coverant-  
Control. Behavior Therapy (1970), 1, 510-521.
- Mahoney, M. J. Cognition and Behavior Modification. Bullin---  
ger Publishing Company. Cambridge, Mass. 1974.
- Marshall, W. L., Boutellier, J. y Minnes, P. The Modifica---  
tion of Phobic Behavior by Covert Reinforcement. Beha---  
vior Therapy (1974), 5 469-480.

- McCullough, J. P. y Powell, P. O. A Technique for Measuring-Clarity of Imagery in Therapy Clients. Behavior Therapy (1972), 3, 447-448.
- McFall, M. R. y Lillesand, D. E. Behavioral Rehearsal with - Modeling and Coaching in Assertion Training. Journal -- of Abnormal Psychology. 1971, Vol. 77, No. 3, 313-325.
- McFall, R. M. y Marston, A. R. An Experimental Investigation of Behavior Rehearsal in Assertive Training. Journal of Abnormal Psychology. 1970, Vol. 76, No. 2, 295-303.
- Meichenbaum, D. Examination of Model Characteristics in Redu- cing Avoidance Behavior. Journal of Personality and So- cial Psychology. 1971, Vol. 17, No. 3, 298-307.
- Meichenbaum, D. Self-Instructional Methods (How to do it), - En Goldstein, A. y Kanfer, F. (Eds.). Helping People -- Change: Methods and Materials. New York. Pergamon Press, 1975.
- Miklich, D., Chida, T. L. y Danker-Brown, P. Behavior Modifi- cation by Self-Modeling without Subject Awareness. J. - Behav. Ther. & Exp. Psychiat. Vol. 8, pp. 125-130, 1977.
- Nietzel, M. T., Martorano, R. D. y Melnick, J. The Effect -- of Covert Modeling with and without Reply Training on - the Development and Generalization of Assertive Respon- ses. Behavior Therapy (1977), 8, 183-192.
- Patterson, R. L. Time-Out and Assertive Training for a Depen- dent Child Behavior Therapy (1972), 3, 466-468.

- Phillips, L. W. Training of Sensory and Imaginal Responses -  
in Behavior Therapy. En Rubin, R. D., Fensterheim, H., -  
Lazarus, A. A. y Franks, C. M. (Eds.). Advances in Behau  
vior Therapy. Academic Press, 1971, pp. 111-121.
- Rachman, S. Clinical Applications of Observational Learning, -  
Imitation and Modeling. Behavior Therapy (1972), 3, -  
379-397.
- Rathus S.A. An Experimental Investigation of Assertive - -  
Training in a Group Setting. J. Behav. Ther. & Exp. --  
Psychiat. Vol. 3, pp. 16, 1972
- Rathus, S.A. Investigation of Assertive Behavior through Vi-  
deotape Mediated Assertive Models and Directed Practice.  
Behav. Res. and Therapy. 1973, Vol. 11, pp. 57-65.
- Rehm, L. P. Relationship Among Measures of Visual Imagery. -  
Behav. Res. and Therapy. 1973, Vol. 11, pp. 265-270.
- Rich, A. R. y Schoeder, H. E. Research Issues in Assertive--  
ness Training. Psychological Bulletin. 1976, Vol. 83, -  
No. 6, 1081-1096.
- Rimm, D. C. Thought Stopping and Covert Assertion in the --  
Treatment of Phobias. Journal of Consulting and Clini--  
cal Psychology. 1973, Vol. 41, No. 3, 466-467.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C. Behavior Therapy: Techniques -  
and Experimental Findings. Academic Press, 1974.

- Rosenthal, T. L. y Reese, S. L. The Effects of Covert and -  
overt Modeling on Assertive Behavior. *Behav. Res. and -*  
*Therapy*. 1976, Vol. 14, 463-469.
- Smith, M. J. Cuando Digo No Me Siento Culpable. Ediciones -  
Grijalbo, S. A. 1976.
- Sturm, I. E. Implications of Role-Playing Methodology for -  
Clinical Procedures. *Behavior Therapy* (1971), 2, 88-96.
- Stone, G. L. y Vance, H. Instructions, Modeling and Rehear--  
sal: Implications for Training. *Journal of Counseling --*  
*Psychology*. 1976, Vol. 23, No. 3, 272-279.
- Thase, M. E. y Moss, M. K. The Relative Efficacy of Covert -  
Modeling Procedures and Guided Participant Modeling on-  
the Reduction of Avoidance Behavior. *J. Behav. Ther. &*  
*Exp. Psychiat.* Vol. 7, pp. 7-12, 1976.
- Thoresen, C. E. y Mahoney, M. J. Behavioral Self-Control. -  
Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1974.
- Turner, S. M. y Adams, H. E. Effect of Assertive Training -  
on Three Dimensions of Assertiveness. *J. Behav. Ther. &*  
*Exp. Psychiat.* Vol. 15, pp. 475-483, 1977.
- Winship, B. J. y Kelley, J. D. A Verbal Response Model of -  
Assertive ness. *Journal of Counseling Psychology*. 1976,  
Vol. 23, No. 3, 215-220.
- Young, E. R., Rimm, D. C. y Kennedy, T. D. An Experimental -  
Investigati6n of Modeling and Verbal Reinforcement in -

the Modification of Assertive Behavior. Behav. Res. and Therapy. 1973, Vol. 11, pp. 317-319.

## Apéndice.

I) Cuestionario de Visualización de Escenas .....	Pág.	100
II) Situaciones de juego de roles.....	"	103
III) Escenas del Auto-Modelamiento Cubierto.....	"	109
IV) Cuestionario de Sondeo Asertivo .....	"	117

- Cuestionario de Visualización de Escenas -

---

- Cuestionario de Visualización de Escenas -

Nombre \_\_\_\_\_.

Responda de acuerdo a como se imaginó cada escena las siguientes características.

Escena 1.

Lugar donde se desarrolló la escena: \_\_\_\_\_

Edad de la persona principal imaginada: \_\_\_\_\_. Sexo \_\_\_\_\_

Qué hizo la persona principal: \_\_\_\_\_

Cómo respondieron las demás personas: \_\_\_\_\_

Escena 2.

Lugar donde se desarrolló la escena: \_\_\_\_\_

Edad de la persona principal imaginada: \_\_\_\_\_. Sexo \_\_\_\_\_

Qué hizo la persona principal: \_\_\_\_\_

Cómo respondieron las demás personas \_\_\_\_\_

Escena 3.

Lugar donde se desarrolló la escena: \_\_\_\_\_

Edad de la persona principal imaginada: \_\_\_\_\_. Sexo \_\_\_\_\_

Qué hizo la persona principal: \_\_\_\_\_

Cómo respondieron los demás: \_\_\_\_\_

Escena 4.

Lugar donde se desarrolló la escena: \_\_\_\_\_

Edad de la persona principal imaginada: \_\_\_\_\_. Sexo \_\_\_\_\_

Que hizo la persona principal: \_\_\_\_\_

Cómo respondieron los demás: \_\_\_\_\_

Escena 5.

Lugar donde se desarrolló la escena: \_\_\_\_\_

Edad de la persona principal imaginada \_\_\_\_\_. Sexo \_\_\_\_\_

Qué hizo la persona principal: \_\_\_\_\_

Cómo respondieron los demás: \_\_\_\_\_

Nota: A los Ss se les dijo que la persona principal imaginada, sería la primera persona que ellos visualizaran. En todas las escenas del Auto-Modelamiento Cubierto, la primera persona a visualizar eran ellos.

- Situaciones del juego de Roles -

---

- Situaciones del Juego de Roles -

- I) Situaciones que sirvieron para probar si los Ss habían entendido de como responder a la prueba del juego de roles:
- 1) Te encuentras en la escuela. Un amigo te pidió prestado por 3 días un libro hace una semana y tú en este momento lo vas a necesitar. Tú deseas pedirselo - pero crees que él piense que ya no te lo quiere devolver. En este momento, ese amigo te vé, se dirige a tí y te saluda.
  - 2) Te encuentras pagando en una caja de una farmacia. - El cajero te dá la cuenta y tú le entregas el dinero, él te dá el cambio y tú sales de la caja. Caminando, empiezas a rectificar tu cambio y notas que te hace falta dinero, que el cajero no te entregó el cambio-completo.
- II) Situaciones que sirvieron para evaluar la habilidad de expresar emociones positivas:
- 1) Tienes un amigo el cual siempre te ha ayudado en todo lo que ha podido, cuando tú has necesitado de él. El a veces te dice que se siente muy solo y triste - y tú quisieras confortarle, ayudarle, decirle las cosas bonitas que sientes por él, que lo estimas, - que es muy bueno, pero al momento que lo quieres hacer te da pena y tú te sientes muy mal al no poder decirselo pues estás seguro que le darías mucho ánimo. En este momento él se acerca a tí muy decaído y triste.

- 2) Llega tu novia a despedirse de tí acompañada de 2 amigas a las cuales no conoces, ellas se van a vacaciones. Ella no te había comentado que fuese a salir, y por lo tanto, no habían platicado nada acerca de ese viaje. Tú, en este momento, deseas decirle que se cuide, que la quieres mucho, que la extrañas, pero no te atreves a decírselo porque están las 2 amigas y tampoco puedes llamarla o llevarla a otra parte para decírselo a ella sola.
- 3) Tú conoces a una persona con la cual has estado saliendo últimamente al cine, a fiestas, a tomar helados, etc. Tú sabes que ella accede a que salgan porque le gustas y ella también te gusta demasiado, pero, tú no te atreves a pedirle que sea tu novia porque eres muy tímido para decírselo. En este momento, te encuentras con ella tomando un café.

### III) Situaciones que sirvieron para evaluar la habilidad de decir no:

- 1) En tu grupo han decidido hacer una excursión para el primer día de vacaciones. Todos se encuentran muy contentos y entusiasmados por asistir. Hoy es el último día de clases y en este momento te llama un maestro tuyo, con quien te llevas muy bien, el cual se encuentra hablando con el director. Cuando tú llegas el maestro te pide de favor que si puedes ayudarle a calificar, para mañana, que es el día de la excursión, unas pruebas y después que se las entregues al director, ese mismo día.

2) Han dejado una tarea bastante pesada para realizar-- y tú te has pasado todo el fin de semana trabajando-- para resolverla. En este momento te habla una amiga, compañera de clases, y te pide que le prestes la tarea ya resuelta. Tú sabes que esa amiga casi nunca -- hace la tarea y siempre anda buscando quien se las -- preste ya resueltas. Tú sientes pena de no dárselas-- porque ella se lleva muy bien contigo y te ha ayuda-- do, en ocasiones, cuando tú se lo has pedido, pero -- también sientes coraje porque ella siempre es muy -- comodina y no le gusta hacer nada.

3) Hoy es domingo y en este mismo momento llega a bus-- carte tu mejor amigo para que lo acompañes a un pa-- seo. El es el amigo con quien siempre sales, pero tú anoche fuistes a una fiesta y te sientes pésimamente mal muy desvelado y además no te gusta el lugar a -- donde irán.

IV) Situaciones que sirvieron para evaluar la habilidad para-- pedir o solicitar favores:

1) Tu clase ha terminado, salen del salón y te diriges-- hacia el maestro al cual le preguntas acerca de algo que no entendiste de la clase. En ese momento se di-- rige otro alumno al mismo maestro. El maestro le -- responde a ese alumno que se acaba de acercar, termi-- na de hablar con él y enseguida se despide de tí y -- se vá.

- 2) Llegas a la escuela en el último día de reinscripciones. Te diriges a la dirección para solicitar hablar con el director para arreglar tu cambio de grupo. Si no consigues ese cambio, es difícil que te reinscribas porque no puedes tomar otro horario. Le hablas al secretario diciéndole que necesitas hablar con el director y él te responde, que no es posible hablar con el director, que regreses hasta mañana por la mañana.
  - 3) Dentro de 3 días tendrás un examen. Tú no podrás asistir ese día a la escuela y deseas hablar con el maestro, para solicitarle permiso para no asistir ese día al examen y saber si es posible que te lo haga posteriormente. Tú sabes que el maestro no otorga permisos, que es muy estricto y que además es muy enojón. En este momento estás esperando a que salga el maestro para hablar con él. El maestro sale pero se va platicando con otros 3 maestros, él ya va de salida y es la última oportunidad de hablar con él sobre el permiso.
- V) Situaciones que sirvieron para evaluar la generalización de los efectos del auto-modelamiento cubierto a nuevas situaciones, en la habilidad para pedir o solicitar favores:

- 1) Te encuentras en una esquina esperando el camión para ir a la escuela. Son las 4:30 p. m. y a las 5:00 p.m. tienes un examen. Son ya las 4:45 y no pasa el camión. En este momento pasa un compañero de clases en su coche, el cual sabes que se dirige a la escuela. Tú no te llevas muy bien con él y quisieras pe-

- 1) dirle que te llevara pero tienes mucha pena y no te animas hacerlo.
- 2) Te han dejado una tarea la que para resolverla, necesitas utilizar un libro el cual solamente lo tiene el maestro. Tú sabes que si no realizas esa tarea -- no podrás presentar el examen, pero sientes mucha -- pena de pedirselo.
- 3) Te encuentras en el salón escuchando una clase. Tú, en este momento, no has entendido algo que el maestro ha dicho. Tú le hablas y le dices que no has entendido muy bien la última parte que acaba de decir y le pides que te la explique. El maestro accede y te lo explica pero tú no lo vuelves a entender.

Nota: Las situaciones que se dirigen al sexo femenino fueron cambiadas cuando se presentaban a los masculinos y vice versa.

- Escenas del Auto-Modelamiento Cubierto -

- Escenas del Auto-Modelamiento Cubierto -

- I) Escenas que sirvieron para probar si los Ss podían claramente imaginar lo que se les describía y si no presentaban ningún problema en visualizarse ellos mismos.
- 1) Imagina que en este momento te encuentras caminando en un parque, Ahora, imagina que allí se encuentran flores, imaginalas de muchos colores observa como las mueve el viento. Ahora, imagina que el lado de las flores, se encuentra una fuente de agua muy blanca y observa como cae el agua. Ahora, siente como te salpica esa agua.
  - 2) Imagina que te encuentras estudiando. Observa muy bien como es el libro, observa muy bien las letras e imagina como terminas de leer una página y le das la vuelta; observa que te encuentras muy concentrado. En este momento, empiezas a escuchar una música y dejas de leer, escucha claramente la música, sigue escuchando esa música. Ahora, imagina como quieres seguir leyendo pero la música no te deja.
- II) Escenas que sirvieron para entrenar a los Ss en la habilidad de pedir o solicitar favores.
- 1) Imagina que te encuentras en el salón y en este momento tu clase ha terminado, visualiza como el maestro sale del salón y se dirige a la dirección. Tú como tienes una duda de la clase, alcanzas al maestro y le dices que no entendistes muy bien lo último que explicó, escucha muy bien tu voz y observa muy -

- 1) bien al maestro. En este momento, visualiza como otro alumno llega a uds. y le habla al maestro, preguntándole acerca de sus calificaciones. El maestro le responde a ese alumno, termina de hablar con él y se despide de tí, cuando se esta despidiendo, tú le recuerdas al maestro lo de la duda que tienes, escucha muy bien tu voz y lo que le dices, el maestro te responde que la próxima clase se lo recuerdes para que te explique, escucha muy bien su voz y lo que te dice.
  
- 2) Imagina que te encuentras en la escuela y que hoy es el último día de reinscripciones. Visualiza como te diriges a la dirección, pues deseas hablar con el director para arreglar tu cambio de grupo. Si no consigues ese cambio, es difícil que te reinscribas porque no puedes tomar otro horario. Llegas a la dirección, miras al secretario y te diriges a él diciéndole que necesitas hablar con el director, escucha claramente tu voz, lo que dices y visualiza muy bien al secretario, el secretario te responde que no es posible hablar con el director que regreses hasta mañana por la mañana, escucha claramente la voz del secretario y lo que te dice. Tú le dices al secretario que el problema es sobre tu cambio de grupo y que hoy es el último día de reinscripciones por lo que no puedes regresar mañana, escucha claramente tu voz y lo que le dices, el secretario te responde que esperes un momento a que el director se desocupe para que pases hablar con él, escucha claramente la voz del secretario y lo que te dice.

te muy bien y escucha claramente tu voz, el maestro te pregunta cuál es la duda, tú se la dices y él te la explica, imagina muy bien al maestro y escucha claramente su voz.

- 5) Imagina que te encuentras en el salón de clases y en este momento el maestro va a fijar la fecha para su examen, visualiza muy bien al maestro y a tus compañeros. El maestro es muy estricto y casi nunca escucha la opinión de sus alumnos. En este momento, el maestro les dice que se presenten a examen el próximo martes, pero como van a tener un examen el día lunes y ya tienen programado otro para el día martes. fecha que acaba de decirles el maestro, no les va a alcanzar el tiempo para estudiar. Imagina como te diriges al maestro y le explicas la situación en que se encuentran y le sugieres un cambio de día para el examen, escucha claramente tu voz, lo que dices y observa muy bien al maestro, el maestro responde que está bien y que uds. propongan otro día para el examen, visualiza muy bien al maestro y escucha claramente su voz.
- 6) Imagina que te encuentras en el salón de clases, visualiza muy bien a tus compañeros, al maestro y a tí. En este momento acaban de entregar las pruebas, ya calificadas, del último examen y te das cuenta que 4 respuestas que están bien te las calificaron malas. En este momento, el maestro dice que si todo está bien. Tus compañeros contestan a coro que sí, escucha claramente sus voces y observalos muy bien, entonces tú te diriges al maestro y le dices que te pusieron malas 4 respuestas que están bien, escucha-

- claramente lo que dices y observate muy bien, el maestro te responde que le entregues tu prueba para rectificarte las respuestas, escucha muy bien su voz y lo que te dice.
- 7) Imagina que te encuentras en una librería y deseas preguntar sobre el precio de algunos libros. Como sabes que no vas a comprar ninguno, temes que no te den los precios o que se moleste el dependiente, visualízate muy bien y al dependiente. En este momento, te diriges hacia él y le preguntas el precio de los libros que tú deseas saber, escucha claramente tu voz y visualiza muy bien al dependiente, el dependiente te pide la lista de los libros, se mete a buscar los precios y te los da, visualiza muy bien al dependiente.
- 8) Imagina que te encuentras sentado en el salón de clases, observate muy bien. Ayer no llegaste a clases y deseas copiar los apuntes que dieron, pero no se encuentra ninguno de tus compañeros con los que te llevas bien. Como ya se hace tarde y ninguno de tus compañeros llega. Te diriges a otro compañero, con el cual no tienes mucha confianza, y le dices que si te puede prestar los apuntes de ayer, escucha claramente tu voz, lo que dices y observa muy bien a tu compañero, el compañero te responde que sí y te los da, visualiza muy bien al compañero y escucha claramente su voz.
- 9) Imagina que te encuentras en el salón de clases. En este momento la clase ha terminado y han dejado una

- 12) tarea la que para resolver a, necesitas un libro que tú no tienes. En este momento, te paras de tu asiento y te diriges hacia un compañero con el cual no te llevas muy bien, y le dices que si puedes hacer la tarea con él porque no tienes libro, observate muy bien, escucha claramente tu voz y lo que le dices. El compañero te responde que sí, escucha claramente su voz y visualizalo muy bien.
- 10) Imagina que te encuentras en la escuela y te diriges hacia el cubículo de un maestro, el cual tú no conoces. Tú vas a verlo para pedirle que te ayude a resolver unas dudas, pues él es la única persona que te puede ayudar. En este momento llegas al cubículo y tocas, el maestro te abre y te dice que pases, visualiza muy bien al maestro y escucha claramente su voz, tú entras y le dices que si puede resolverte unas dudas, visualizate muy bien y escucha claramente tu voz, el maestro te responde que sí y te pregunta cuáles son, observalo muy bien y escucha claramente su voz.
- 13) 11) Imagina que te encuentras en el salón de clases. Tú no llevaste la tarea porque tienes dudas sobre cómo se resuelve. Hay un compañero que sabe como resolverla pero tú no te llevas muy bien con él, visualizalo muy claramente. Te diriges hacia él y le dices que si puede decirte como se resuelve la tarea, escucha claramente tu voz, lo que dices y visualizate muy bien, el compañero te responde que sí y te empieza a explicar como resolverla, escucha claramente lo que te dice y visualizalo muy bien.

- Cuestionario de Sondeo Asertivo -

---

Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_. Estado Civil \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Escolaridad \_\_\_\_\_

## Instrucciones:

- a) En la línea izquierda de cada pregunta, responde con Sí o No, de acuerdo a como se comporta en cada situación. No deje ninguna pregunta sin contestar y responda una sola vez.

+ Si en algunas ocasiones se comporta de -- acuerdo con lo que Ud. siente o desea, y en otras no, su respuesta debe ser Sí, lo cual significa, que le es difícil comportarse, -- en ocasiones, como Ud. desea.

Por Ejemplo:

Sí ¿Te es difícil negarte a hacer algo que te piden por-- que te sientes comprometido?

Si Ud. algunas veces se niega hacer lo que -- le piden y en otras ocasiones no se atreve a negarse, su respuesta debe ser Sí, como en -- este ejemplo.

- b) Abajo de cada pregunta se encuentran 5 opciones (a,b,c,d,e) de las cuales debe subrayar--

las que sean necesarias, para indicar ante que personas le es difícil comportarse como Ud. lo desea.

Por Ejemplo:

Sí ¿Te es difícil negarte a hacer algo que te piden porque te sientes comprometido?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.

Las opciones subrayadas indican que ante esas personas, en ocasiones, es incapaz de negarse a hacer algo que le piden.

- c) En la línea de abajo de cada pregunta, escriba ante que familiares, superiores u otras personas que no se especifiquen en las 5 opciones (a,b,c,d,e), no se comporta, en ocasiones, como Ud. lo desea.

Por Ejemplo:

Sí ¿Te es difícil negarte a hacer algo que te piden porque te sientes comprometido?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.

tío, primo y hermano.

---

En este caso, se especifican los familiares.

- d) En la hoja en blanco, escriba otros problemas que se le presentan con respecto a cada pregunta o escriba otras situaciones en las cuales tiene problemas para comportarse como Ud. lo desea.
- e) Si tiene alguna duda consulte antes de responder.

- Preguntas -

---

¿Te es difícil negarte hacer un favor cuando no está en tus posibilidades el hacerlo?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

---

¿Te es difícil solicitar alguna información.

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

---

¿Te es difícil pedirle un favor a alguien?

- a) Amigo, b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

---

¿Te es difícil expresarle tus sentimientos positivos a una persona cuando ella se encuentra sola?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Novio. d) Novia. e) Familiar.
-

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil expresar las cosas agradables que sientes por una persona?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil negarte a cooperar aun cuando no lo deseas?

- a) Amigo, b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil reclamar tus derechos?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida).  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil decir cumplidos o elogiar a una persona con la cual estás románticamente involucrado?

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil halagar a tus superiores (jefe, maestro)?

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedir un aventón cuando lo necesitas urgentemente?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
-

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil decirle cumplidos a alguien?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar alguna cosa que necesitas?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil disculparte cuando cometes alguna falta?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil romper compromisos cuando has cambiado de opinión?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil confortar a una persona cuando ella lo necesita?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitarle algún favor a tus superiores (maestro, jefe, etc.)?

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil negarte hacer algo que te pide un superior (maestro, jefe, etc.), cuando lo que te pide se interpone entre tus planes?

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar dinero cuando lo necesitas?  
a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil hacer preguntas personales?  
a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil expresar amor y afecto a las personas -  
por las cuales lo sientes?  
a) Amigo. b) Amiga. c) Familiar. d) Novio. e) Novia.

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedirle un favor a una persona cuando -  
esta se encuentra acompañada de alguien?  
a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. e) Desconocida.  
e) Familiar.

---

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil decirle a una muchacha que te gusta?  
a) Amiga. b) Novia. c) Desconocida.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedirle un favor a una persona cuando ella se encuentra sola?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil despedirte amorosamente aun cuando de-- seas hacerlo?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Novio. d) Novia. e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil negarte a hacer algo que te pide una persona cuando te encuentras solo?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedirle a alguien una cita?

- a) Amigo, b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil negarte a hacer algo que te pide una persona cuando ella te lo pide acompañada de alguien?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
-

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil rechazar ciertas peticiones que te pa-  
rezcan irrazonables?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿En ocasiones realizas compras, por pena, aunque no --  
las deseas hacer?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.
- 

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedirle a un maestro que te aclare una-  
duda, en clases, aun cuando eres el único que no ha -  
entendido?

- a) Maestro. b) Maestra.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedirle a un maestro que te repita la -  
explicación de algo que no has entendido, aunque ya -  
te lo haya explicado varias veces?

- a) Maestro. b) Maestra

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedirle a un maestro información adicio-  
nal acerca de un tema de clases que te interese?

- a) Maestro. b) Maestra.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar a tus compañeros alguna in-  
formación acerca de un tema de clases?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedir prestado un libro que te interese?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Maestro.  
e) Maestra.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar apuntes de clases?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Maestro.  
e) Maestra.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitarle a un maestro asesoría sobre algún tema de clases?

- a) Maestro. b) Maestra.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar un cambio de grupo?

- a) Maestro. b) Maestra. c) Autoridad Administrativa.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar un cambio de horario?

- a) Maestro. b) Maestra. c) Autoridad Administrativa.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar el cambio de un texto por otro?

- a) Maestro. b) Maestra. c) Autoridad Administrativa.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar a un maestro un cambio en el método de clases?

- a) Maestro. b) Maestra.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil pedir prestado un objeto para realizar tus actividades de clases?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Familiar.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil volver a solicitar (insistir) información,, a la misma persona, cuando esta te la ha negado?

- a) Amigo. b) Amiga. c) Desconocido. d) Desconocida.  
e) Maestro.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar un cambio de programa de clases?

- a) Maestro. b) Maestra. c) Autoridad Administrativa.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil solicitar un cambio de materias?

- a) Maestro. b) Maestra. c) Autoridad Administrativa.

\_\_\_\_\_ ¿Te es difícil volver a solicitar (insistir), por otra parte, una información que te ha sido negada?