



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
Plantel Zaragoza
Psicología

ENTRENAMIENTO ASERTIVO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DIRIGIDO AL INCREMENTO
DE SU PARTICIPACION EN GRUPOS DE
DISCUSION "SEMINARIOS."

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N

MA. DE LA LUZ MARTINEZ MALDONADO

JAVIER

VIVALDO

LIMA

México, D. F.

1984



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.

I N D I C E

AGRADECIMIENTOS		I
INTRODUCCION		1
CAPITULO	I	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
		El Seminario: Fundamentación y Objetivos.	3
		Planteamiento del Problema.	7
		Programa de Intervención. Fundamentación.	11
		Hipótesis de Investigación.	13
CAPITULO	II	COMPORTAMIENTO ASERTIVO. REVISION DE LITERATURA	
		Definiciones de Conducta Asertiva.	14
		Formulaciones Teóricas del Comportamiento Asertivo.	16
		Estudios Experimentales de los Componentes de los Programas de EA.	23
		Componentes del Comportamiento Asertivo.	38
		Estudios Comparativos Enfocados al Análisis de Componentes Cognitivos.	43
		Investigaciones Relacionadas con la aplicación del EA como Estrategia de Intervención.	51
CAPITULO	III	METODO	
		Sujetos.	60
		Escenario.	60
		Materiales	61
		Instrumentos	61
		Diseño de Investigación.	63
		Procedimiento.	64
CAPITULO	IV	RESULTADOS	
		Confiability entre Registradores.	79
		Mortalidad Experimental.	80
		Análisis de Pretest.	80
		Análisis de Posttest.	82
		Análisis de Correlación Múltiple	97
		Cuestionarios de Control	102
		Otros Resultados.	103

CAPITULO V DISCUSION Y CONCLUSIONES.106

REFERENCIAS119

APENDICES

A. Escala de Auto-expresión en Universitarios. .127
B. Datos normativos para la Escala de Auto-expre-
sion en Universitarios para la poblacion de es-
tudiantes de la ENEP Zaragoza.131
C. Manual para Registradores.134
D. Hojas de Registro.143
E. Circular de Informacion a Profesores146
F. Hoja de Control.148
G. Cuestionario de Control - Pretest.149
H. Cuestionario de Control - Postest.152
I. Manual para el Terapeuta - Entrenamiento Aser-
tivo.155
J. Manual para el Terapeuta - Pseudotrata-
miento .224

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseamos agradecer a los alumnos Inés Dávila Aguilar, Silvia Crespo Ortega, Patricia Maldonado Goche, Noe Gracia Martínez, Jorge Cedillo Ríos, Alma Gloria Camarena Reyes, Gabriel Guzmán Galván, Gustavo Arreola Valdéz, Carlos Figueroa López y Joaquín Serrano Mainar, actualmente pasantes de la carrera de Psicología, por su invaluable colaboración durante la fase de registro de esta investigación y sin cuyo profesionalismo e interés no se hubiera podido lograr la consecución de los objetivos de la misma. Asimismo, agradecemos a los profesores de la Sección de Metodología General y Experimental por su apoyo y colaboración durante las dos fases de evaluación del estudio. En forma especial agradecemos al Lic. Alfonso Correa Reyes, Coordinador en aquel entonces de los Laboratorios de Psicología Experimental. Por otro lado, agradecemos a los profesores Graciela M., Luis del Villar y Javier Godínez por su colaboración para la filmación de los videos utilizados durante el entrenamiento a registradores. A los dos últimos también por su asesoría como terapeutas. Al personal del Departamento de Producción de Material Didáctico, en particular al Ing. Guillermo Rodríguez Chimal y al Sr. Adalberto Loperena Martínez. Al Lic. José Becerra por su interés y asesoría en el análisis estadístico de los datos. Al Lic. Ramón Abascal por su valiosa orientación en la preparación de las tarjetas de procesamiento de datos. Al profesor Alejandro Vergara Vargas, asesor del Centro Universitario de Cómputo, por su entusiasta colaboración durante la fase de procesamiento de datos. Finalmente, queremos dar un testimonio especial de agradecimiento a la Lic. Alma Herrera Márquez, por su constante apoyo y estímulo, mismos que constituyeron un aliado fundamental para nuestro trabajo.

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

La presente investigación se aboca al análisis de los efectos -- del entrenamiento asertivo como variable de intervención dirigida al incremento de la participación de los alumnos de la Carrera de Psicología dentro de sus seminarios. Es nuestra convicción que el seminario constituye una de las actividades instruccionales medulares dentro del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en la ENEP Zaragoza, y que de su adecuado desarrollo depende en gran medida la consecución de los objetivos académicos inherentes a la formación del alumno. No obstante, a partir de nuestra experiencia personal pudimos detectar deficiencias en los niveles de participación de los alumnos durante los seminarios, mismas que constituyeron y constituyen una limitante para la cristalización de los planteamientos subyacentes a esta actividad instruccional. Por lo tanto, y movidos por esta inquietud, decidimos desarrollar y evaluar un programa de intervención dirigido al fortalecimiento de habilidades de expresión asertiva en alumnos de primer ingreso a la Carrera de Psicología identificados como no asertivos a partir de un procedimiento riguroso de selección. Con lo anterior se pretendió salvar la brecha existente entre el nivel de habilidades precurrentes de los alumnos de primer ingreso y las demandas académicas del enfoque educativo en el que se inserta el seminario.

El primer capítulo de este trabajo se centra en el análisis de - la problemática que subyace al seminario y en una revisión de la fundamentación y objetivos de esta actividad instruccional. Asimismo, - en este capítulo se plantean la fundamentación del programa de intervención y la serie de hipótesis de investigación que sirvan como directrices para el desarrollo del presente estudio. En el segundo capítulo se presenta una revisión de la literatura relacionada al estudio

del comportamiento asertivo, misma que se centra en el análisis de es tudios experimentales de los componentes de los programas de entrena- miento asertivo, de los correlatos conductuales específicos del com- portamiento asertivo y de estudios comparativos entre enfoques cogni- tivos y conductuales. Por otro lado, en este capítulo se revisa una serie de investigaciones específicas al problema bajo estudio, a par- tir de las cuales se definieron una serie de lineamientos a seguir en el presente estudio. En el tercer capítulo se presenta una descrip- ción detallada del método seguido en el desarrollo de la investiga- ción, especificándose las características de los sujetos, escenarios, materiales, instrumentos, diseño experimental y el procedimiento espe- cífico seguido en las diversas fases del estudio. El cuarto capítulo presenta una descripción de los resultados obtenidos a partir del aná lisis estadístico de los datos, discutiéndose posteriormente estos re sultados en el quinto capítulo a la luz de las hipótesis originales y de los resultados de investigaciones relacionadas.

Finalmente, se incluyen una serie de apéndices en los que se pre sentan los instrumentos y materiales utilizados durante la investiga- ción, así como los manuales para el terapeuta para las condiciones de entranamiento asertivo y pséudotratoamiento, en un intento por posibi- litar cualquier replicación posterior de la presente investigación.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El seminario, su fundamentación y objetivos.

La educación, como proceso continuo e integral, prevee como uno de sus objetivos fundamentales al desarrollar en el estudiante la capacidad para enfrentar en forma autónoma los retos inherentes a su desempeño profesional, capacitándolo para analizar, cuestionar y generar alternativas creativas a partir de sus conocimientos y de su propia experiencia.

Un objetivo tal presupone un proceso de formación en el alumno - en el que éste asumiría un papel fundamentalmente activo, adquiriendo gradualmente mayor responsabilidad en cuanto a su educación. De acuerdo con Atkinson (1971), este proceso de toma de responsabilidades se haría evidente a partir de acciones concretas iniciadas por el propio alumno y dirigidas a la consecución de un objetivo académico específico. Sin embargo, es un hecho que los estudiantes en muy pocas ocasiones toman la iniciativa en relación a su propio aprendizaje, lo que Atkinson explica señalando que el sistema educativo exige al alumno de una gran parte de la responsabilidad en la estructuración de su proceso de aprendizaje.

Lo anterior se hace particularmente evidente a partir de un análisis de los enfoques tradicionales a la educación. A este respecto Freire (1979) señala: "cuanto más analizamos las relaciones educa-

dor-educando dominantes en la escuela actual en cualquiera de sus niveles (o fuera de ellos), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora"¹. La narración, de acuerdo con Freire, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado, de donde se desprende su concepción bancaria de la educación en la que se plantea: "en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten".²

Esta concepción del proceso educativo resulta en una definición muy específica de los roles de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras del propio Freire "si el educador es quien sabe y si los educandos son los ignorantes, le cabe entonces al primero, dar, entregar, llevar y transmitir su saber a los segundos, imponiéndoles un papel eminentemente pasivo dentro del proceso de aprendizaje"³. Por lo tanto, el estudiante invierte gran parte de su trayectoria académica almacenando información que no le posibilita un aprendizaje significativo, sino tan solo la memorización de lo que Whitehead (1961) denomina "ideas inertes" o sea "ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones".⁴

Al plantear su alternativa a la educación tradicional, Freire -- (1979) plantea una concepción tanto del educando como del educador -- que cabe resaltar. En sus propias palabras: "ya no se habla del educador del educando; ni del educando del educador, sino de un educador-educando con educando-educador... El educador ya no es sólo el -- que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, am--

1) Freire, p. 71.

2) Freire, 1979, p. 72.

3) Ibid, p. 74.

4) Whitehead, pp. 15 - 16.

bos se convierten en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen" ¹.

Este tipo de planteamientos han dado margen a una serie de aproximaciones educativas que pretenden establecer cursos de acción específicos para superar las deficiencias de los sistemas tradicionales de educación. Dentro de estas aproximaciones podría considerarse el planteamiento curricular diseñado para la Carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza, mismo que prevee un conjunto integrado de actividades instruccionales en las que el alumno juega un papel preponderante y en las que, como en el caso específico del seminario, el profesor se convierte en un mediatizador del evento enseñanza-aprendizaje, más que en un elemento directivo.

Específicamente, dentro de las principales metas curriculares se destaca el formar y no solamente informar al estudiante, perfilándose una nueva concepción del alumno en la definición de las diferentes actividades previstas en el programa de estudios. A este respecto, resultan particularmente interesantes los planteamientos que subyacen a la actividad de seminario, en cuyo caso se señala: "el seminario se concibe como aquella actividad donde el maestro discutiría con el estudiante los aspectos relevantes de un concepto dado. En esta actividad se programarían diversos ponentes, tanto el maestro como los alumnos, con la finalidad de presentar las diferentes integraciones que se tengan sobre algún concepto dado".*

Los objetivos específicos ligados a esta actividad incluyen: (1) habilidad para integrar y sintetizar la información recibida verbalmente; (2) habilidad para expresar verbalmente la información abstraída e

1) Freire, 1979, p.86.

* Plan de Estudios para la carrera de Psicología, ENEP Zaragoza, 1979, p. 40.

integrada de diversas fuentes; (3) habilidad para desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada; y (4) habilidad para realizar acciones concretas que demuestren el dominio y conocimiento del concepto.

Por lo tanto, el seminario presupone un papel eminentemente activo por parte del maestro y del alumno, y establece una relación básicamente horizontal dentro del evento educativo. Es decir, a diferencia de los enfoques tradicionales, que concebían el proceso de enseñanza en base a una relación vertical entre el profesor que todo lo sabía y el alumno que se limitaba a recibir y almacenar la información, el seminario se integra a una concepción que no tan sólo presupone una participación activa por parte del estudiante, sino que espera de él una aportación substancial tanto de ideas como de conocimientos, así como un análisis y un cuestionamiento profundo de la información recibida.

La descripción anterior del seminario del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en ENEP Zaragoza, así como de los objetivos vinculados al mismo, nos lleva a conformar en cierta medida un perfil del alumno de la Carrera de Psicología. Esto es, al dejar de concebir al alumno como un ente pasivo y asignarle un papel básicamente activo dentro de su propia educación, se prevén o se dan por hecho en el mismo toda una serie de habilidades de interacción social que le posibilitarían enfrentarse con éxito ante el nuevo reto. Dentro de estas habilidades sería fundamental la habilidad para expresar ideas, pensamientos y opiniones en forma espontánea, concisa y directa, o sea la habilidad de expresión asertiva. Asimismo, y como se señaló anteriormente, el tipo de actividades académicas previstas por el currículum de la Carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza dan pauta a toda una serie de interacciones sociales en las que la iniciativa y la participación del alumno juegan un papel substancial.

Planteamiento del Problema.

Una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva en sí misma cambios substanciales en la concepción de todos los elementos que en él confluyen, como sería el papel del maestro, del alumno, y la estructuración y planificación del tipo de actividades instruccionales previstas por el currículum escolar.

No obstante, consideramos que el adoptarse una aproximación educativa fundamentalmente distinta a los enfoques tradicionales, surge una serie de problemas de ajuste y de adaptación, resultado de la brecha existente entre enfoques básicamente distintos. Esto es, al verse expuestos a demandas académicas, actitudes y funciones diferentes a aquellas bajo las cuales han sido formados, tanto los profesores como los alumnos se ven en la necesidad de adquirir un nuevo conjunto de repertorios conductuales y actitudinales que les permitan enfrentar en forma óptima dichas demandas.

Por lo tanto, la presente investigación se aboca a un análisis inicial de factores que limitan la participación de los alumnos dentro de una de las actividades básicas de la carrera -el seminario- proponiéndose una estrategia de intervención al respecto. La elección del seminario como punto clave del presente estudio se basa tanto en su importancia dentro del plan de estudios de la carrera, como en su idoneidad para reflejar el tipo de interacciones previstas entre educadores y educandos a partir de esta aproximación educativa.

Específicamente, el seminario constituye un canal fundamental de acceso a la información que conforma los contenidos teóricos de cada módulo o programa. A partir del seminario el estudiante aprende, analiza, cuestiona e integra la mayor parte de la información que posteriormente deberá utilizar y aplicar para llevar a cabo sus demás actividades (laboratorio, prácticas de servicio, etc.), no siendo exagera

do el afirmar que en muchas ocasiones el buen éxito de las mismas depende de la eficiencia con la que se haya implementado el seminario.

Asimismo, y como se señaló anteriormente, el seminario presupone una involucración total por parte del alumno y exige de él una participación fundamental para el buen logro de sus objetivos.

No obstante, resulta evidente que en muchas ocasiones dichos objetivos no se ven cubiertos en forma satisfactoria. Es decir, el seminario ha venido careciendo de la participación activa y uniforme por parte de los alumnos, lo que limita en forma determinante sus alcances.

Al intentar analizar los factores que subyacen a esta deficiencia en la participación, surge toda una serie de posibilidades que -- van desde la dinámica seguida por el profesor, el tipo de materiales a revisar y la idoneidad de los mismos para su discusión en grupo, -- hasta el alumno mismo, su preparación, sus habilidades de interacción, sus actitudes, su motivación, etc. Ante la multiplicidad de factores, el presente estudio se enfocará como un primer paso en el análisis específico de la variable alumno, considerando básicamente aquellos factores que llevarían a una baja participación por parte del mismo.

Al centrar el análisis en el alumno, las deficiencias en cuanto a participación podrían explicarse en base a dos rubros: (1) falta de información pertinente (lo que lo llevaría a la imposibilidad de discutir y manejar material desconocido para él) y (2) falta de repertorios conductuales relevantes a esta actividad (o existencia de repertorios inadecuados o incompatibles con su ejecución).

En relación al primer punto, aun cuando la falta de información o de conocimientos como un posible factor causal no puede ser descartada a la ligera, se ve en alguna forma puesto en duda por el hecho -

de que ciertos alumnos que muestran alto rendimiento académico en exámenes, presentan en forma sistemática una participación pobre o una - no participación en sus seminarios¹. No obstante, esta variable se - considerará al plantear el procedimiento experimental de esta investi- gación.

Por otro lado, la falta de habilidad en el alumno para expresar en forma directa sus ideas y opiniones (habilidad que como se señaló anteriormente sería fundamental para el desempeño del mismo dentro -- del planteamiento curricular prevista para la Carrera de Psicología - en la ENEP Zaragoza), y la existencia de patrones inhibidores de di- cha habilidad (inseguridad, ansiedad), en los casos en los que el --- alumno sí la integrase dentro de su repertorio conductual, podrían ex- plicarse en varios sentidos.

En primer lugar, los enfoques educativos a los que muchos de los estudiantes de primer ingreso a la Carrera de Psicología han estado - expuestos no prevén en forma explícita el tipo de participación y de trabajo en grupo que de ellos demanda el seminario, El método de expo- sición de clase (maestro emisor y alumno receptor) ha sido el predomi- nante a nivel de educación primaria, secundaria y media superior, obs- taculizando la expresión abierta y espontánea por parte del alumno. - En segundo lugar, y subyaciendo a la problemática anterior, el medio social condiciona al sujeto desde la infancia a inhibir sus ideas y - emociones y a ajustarse a los cánones de pasividad y obediencia pre- vistos por ella. Esto es, el niño desde pequeño es enseñado a obede-

1) Esta información se hizo evidente al llevar a cabo una comparación entre los datos obtenidos a partir de registros conductuales de se- minarios tomados como parte de este estudio y los registros de ca- lificaciones de los alumnos proporcionados por la Secretaría Técni- ca de la Carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza.

cer, a no responder y a convertirse en un ente pasivo; patrón que se ve reforzado a partir de la influencia del aparato educativo. Como - señala Albert Ellis (1974): "... una vez que los niños adquieren toda una serie de ideas irracionales de sus padres, maestros u otras fuentes educativas, y una vez que se han inductrinado a sí mismos con estas falsedades, desarrollan síntomas neuróticos o psicóticos muy variados, que incluyen la autodepreciación, los sentimientos de grandiosidad, la timidez y la inhibición, baja actuación e ineptitud, decepción de sí mismos, defensividad y compulsividad".¹

Por lo tanto, resulta lógico el que el alumno, expuesto a una situación en la que no domina las habilidades de interacción y expresión requeridas, genere niveles de inseguridad y ansiedad excesivos, que a su vez interferirán con su posible ejecución. Asimismo, y en el caso de que contase con las habilidades básicas requeridas dentro de su repertorio conductual, éstas pueden verse obstaculizadas por la influencia de todo un marco de mensajes maladaptativos producto del proceso de socialización al que ha estado expuesto.

El análisis anterior nos lleva a la siguiente conclusión: a pesar, e independientemente de plantearse una nueva aproximación educativa que prevee una relación distinta entre el alumno y el profesor y una participación eminentemente activa por parte del alumno, la serie de influencias a las que éste último ha estado expuesto durante su proceso de formación obstaculiza y en alguna medida imposibilita su desempeño dentro de este planteamiento educativo. Por lo tanto, surge la necesidad de un programa correctivo de intervención dirigido al establecimiento de las habilidades precurrentes que demanda del alumno currículum de la Carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza, en forma tal que se salve la brecha que existe entre los planteamientos y demandas académicas y la realidad del mismo.

1) Ellis, pp. 68 y 69.

Programa de Intervención - Fundamentación.

El programa de intervención que proponemos tiene como objetivos - el establecimiento y fortalecimiento de habilidades de expresión en - el alumno, a partir del manejo integrativo de elementos a nivel cognitivo y conductual.

Con este propósito se procedió a implementar un programa de entrenamiento asertivo en una muestra de alumnos de primer ingreso a la Carrera de Psicología, enfocándolo a la optimización de su desempeño académico, específicamente en lo que se refiere a su participación dentro del seminario.

En relación al empleo del entrenamiento asertivo en estudiantes - universitarios, Lange y Jakubowski (1976) señalan: "El escenario universitario puede constituir una experiencia altamente interactiva. El entrenamiento asertivo en este contexto se ofrece como una forma de -- ayudar al alumno a maximizar su experiencia universitaria"¹. Al aplicar el entrenamiento asertivo en esta población, estos autores tienen como objetivo fundamental la optimización de las interacciones sociales y educativas de los alumnos, enfatizando el fortalecimiento de habilidades sociales que van desde el hablar en clase, el iniciar interacciones con los profesores y el interactuar asertivamente con el personal académico y administrativo de la universidad, hasta el presentarse con extraños, el relacionarse con sus padres y el interactuar con sus compañeros.

A partir de esta aproximación Lange y Jakubowski (1976), alcanzan lo que consideran la meta final del entrenamiento asertivo en este contexto, o sea, "alterar eficazmente la atmósfera de la Institución logrando un mayor respeto y aprecio mutuo a medida que las personas se -

1) Lange y Jakubowski, p. 237.

vuelven más asertivas entre sí. La meta no es nueva; sin embargo, -- los procedimientos de entrenamiento asertivo proporcionan una aproximación relevante y eficaz para satisfacer las necesidades individuales de desarrollo personal".¹

El entrenamiento asertivo se enfoca específicamente a dos objetivos interpersonales fundamentales -la reducción de la ansiedad y el entrenamiento de habilidades sociales. Pretende, de acuerdo con -- Cotler y Guerra (1976), el lograr un individuo "... capaz de establecer relaciones interpersonales estrechas, de evitar que otros se aprovechen de él, de tomar decisiones en forma autónoma, de reconocer y - hacer valer sus derechos personales, de expresar tanto en forma verbal como no verbal toda una amplia gama de sentimientos. Todo lo anterior sin experimentar niveles indebidos de ansiedad y sin infringir los derechos y la dignidad de otros en el proceso".²

Es a partir de los planteamientos anteriores que se delimita la idoneidad del entrenamiento asertivo para su implementación como estrategia de intervención en nuestra población bajo estudio.

Dado que el entrenamiento asertivo involucra todo un conjunto de procedimientos terapéuticos, en el presente estudio se enfatizarán básicamente operaciones de adquisición, reproducción, modelamiento, fortalecimiento y transferencia de respuestas asertivas, así como operaciones de reestructuración cognitiva. Asimismo, el implementar el entrenamiento asertivo desde un enfoque cognitivo conductual, nos basamos fundamentalmente en los lineamientos planteados por Lange y Jakubowski (1976) en su formato para entrenamiento asertivo grupal en lo que se refiere a las primeras acciones de entrenamiento, diseñándose

1) Lange y Jakubowski, p. 239.

2) Cotler y Guerra, p. 3.

una serie de actividades específicas al fortalecimiento de la participación asertiva del alumno dentro de su seminario para las sesiones finales.

Hipótesis de Investigación.

A fin de evaluar los efectos del entrenamiento asertivo en nuestra población bajo estudio de trabajo con dos grupos experimentales (entrenamiento asertivo y pseudotratamiento), así como un grupo control (lista de espera). Los efectos de la intervención fueron evaluados antes y después de su implementación, analizándose los resultados en función de las siguientes hipótesis de investigación.

Hipótesis 1.

El grupo de entrenamiento asertivo evidenciará un cambio significativamente mayor que los grupos de pseudotratamiento y control en los puntajes de pretest a postest obtenidos en una medida de autoreporte de asertividad (College Self-Expression Scale).

Hipótesis 2.

El grupo de entrenamiento asertivo producirá un cambio significativamente mayor de la evaluación de pretest a la de postest que los otros dos grupos en cuanto al número de participaciones sustanciales emitidas por los sujetos en sus seminarios.

Hipótesis 3.

A partir de un registro conductual de un conjunto de correlatos comportamentales del constructo de asertividad (contacto visual, latencia, duración, claridad, volumen, firmeza y asertividad global), el grupo de entrenamiento asertivo producirá cambios significativamente superiores a los de los otros dos grupos, el constatar las medidas obtenidas de pretest a postest.

CAPITULO II

COMPORTAMIENTO ASERTIVO: REVISION DE LITERATURA

Definiciones de Conducta Asertiva.

Una de las áreas más discutidas dentro del estudio del comportamiento asertivo ha sido la definición del concepto mismo, generándose una gran variedad de propuestas. Entre las definiciones más relevantes se incluyen las siguientes:

- Libertad emocional cuyo criterio básico sería la honestidad de la respuesta y su contenido concomitante (Salter, 1949, p. 43)*
- Expresión adecuada de cualquier emoción distinta a la ansiedad (Wolpe, 1973, p. 81).
- Conducta que capacita al individuo para actuar en función de sus propios intereses, defenderse a sí mismo sin generar ansiedad excesiva, expresar sus sentimientos honestos en forma adecuada o ejercitar sus propios derechos sin negar los derechos de otros (Albert y Emmons, 1974, p. 2).
- La asertividad involucra la defensa de los derechos personales y la expresión de pensamientos, sentimientos y creencias en forma apropiada, honesta y directa, sin violar los derechos de otros (Lange y Jakubowski, 1976, p. 7).
- Habilidad para buscar, mantener o incrementar el reforzamiento dentro de una situación interpersonal a partir de la expresión de sentimientos o deseos, cuando tal expresión conlleva el riesgo de una pérdida de reforzamiento o inclusive el riesgo de castigo (Rich y Shroeder, 1976, p. 1082).

* Definición del concepto de "excitación", antecedente del concepto "asertividad".

- Conducta que se realiza a fin de maximizar el valor de reforzamiento (la suma algebraica de factores positivos y negativos) de una interacción social para todas las personas involucradas (Heimberg, 1977, p. 954).
- La conducta asertiva involucra: (1) la conducta (expresiva) de emisión de derechos, misma que constituye la habilidad para -- buscar el reforzamiento en una situación interpersonal por medio de la conducta verbal, cuando tal comportamiento conlleva un riesgo de pérdida de reforzamiento o inclusive de castigo, y (2) la emisión de una conducta que exprese obligaciones ante cedentes y consecuentes funcionalmente relacionadas (en nuestra sociedad esto implicaría el análisis de derechos y consecuencias), el desarrollo de un repertorio conductual apropiado y el intento de incrementar el reforzamiento de todas las personas involucradas al máximo (Rakos, 1979, p. 771).

Asimismo, y en contraste con las definiciones conceptuales anteriores, se plantean definiciones operacionales de la conducta asertiva que pretenden reducir la ambigüedad en el estudio de la asertividad para propósitos experimentales. En estos casos las respuestas de los sujetos se registran de acuerdo a una serie de conductas que se supone están específicamente relacionadas a la expresión asertiva --- efectiva (Heimberg y Becker, 1981). Entre las medidas incluidas se en encuentran la duración del contacto visual, la duración de la respuesta, la fluidez, la expresión verbal de desacuerdo y las peticiones de cam bio conductual, entre otras.

Para propósitos del presente estudio, se decidió utilizar una de finición operacional del constructo, a fin de poder valorar en forma objetiva los cambios obtenidos a partir de la implementación del en --- trenamiento asertivo en nuestra población bajo estudio. Esta defini --- ción se basó en la propuesta de Carmody (1977), misma que a su vez se derivó de los trabajos de Serber (1972) y Eisler, Miller y Harsen - - (1973). En esta definición el comportamiento asertivo se mide de --- acuerdo a las siguientes categorías: latencia, duración, contacto vi- sual, fluidez, firmeza, claridad y asertividad global (estas catego-

rias son codificadas de acuerdo a indices numéricos que van de 1 al 5, de acuerdo a criterios especificados por estos autores).

Formulaciones Teóricas del Comportamiento Asertivo.

A través del tiempo se han desarrollado diferentes modelos teóricos dirigidos a la explicación y comprensión del comportamiento asertivo. En este apartado revisaremos dos de las aproximaciones iniciales al estudio de la asertividad, mismas que influyeron fundamentalmente para el desarrollo de las investigaciones subsecuentes en el área, analizándose a continuación los modelos conductuales y cognitivos propuestos a partir de dichas aproximaciones.

El entrenamiento asertivo tiene su origen en el libro de Andrew Salter (1949) titulado "Terapia por Reflejo Condicionado", mismo que constituye de acuerdo con Carmody (1977), "el primer tratado importante sobre las ventajas del comportamiento asertivo".¹ En su libro Salter hace mención explícita a la importancia de la expresión espontánea y constructiva de sentimientos, utilizando el término pavloviano de -- "excitación" para describir este tipo de comportamiento. De acuerdo con él, las personas desarrollan personalidades excitatorias o inhibitorias como resultado de sus experiencias previas de condicionamiento en situaciones sociales. Aun cuando el individuo tendería en forma natural hacia la excitación, el castigo u otras experiencias negativas conducirían a la inhibición de su expresividad, misma que se generalizaba ampliamente.

(1) Carmody, p. 1.

En palabras del propio Salter: "La conducta del niño recién nacido es excitatoria. Actúa fuera de toda restricción. De no interferirse con él en ninguna forma, salvo para gratificar sus necesidades fisiológicas, continuaría en su tendencia excitatoria. Pero muy tempranamente empezamos a inhibir al niño y es en este momento cuando empiezan los problemas".¹ Esto es, durante el proceso de socialización del niño se enfatizarían fuerzas de tipo inhibitorio, fundamentalmente a partir de la presión de los padres para lograr su obediencia, lo que conlleva al desarrollo de un individuo no asertivo cuyos reflejos inhibitorios se verían fuertemente condicionados, dominando así el proceso excitatorio.

Salter consideraba que una terapia dirigida específicamente al fortalecimiento de procesos excitatorios a partir de una actividad conductual, alteraría el balance entre la excitación y la inhibición. Al llevar a cabo conductas deseables en forma deliberada, el individuo empezaría a cambiar de una actitud pasiva a una orientación activa, incrementando por lo tanto el dominio de su ambiente. Salter se interesaba en el fortalecimiento de distintas categorías de conducta excitatoria, mismas que dejan entrever claramente el tipo de comportamiento que posteriormente estudiarían los investigadores del entrenamiento asertivo. Dentro de estas categorías incluía la expresión de reacciones emocionales (verbalizaciones de sentimiento), el uso de expresiones faciales adecuadas, al hablar en primera persona, el plantear opiniones contradictorias, la aceptación de elogios y la improvisación.

La terapia por reflejo condicionado se basaba en una serie de ejercicios centrados en las categorías antes mencionadas, mismos que eran diseñados para proporcionar un condicionamiento correctivo para la personalidad inhibitoria. Asimismo, es importante señalar que para Salter las experiencias de aprendizaje producían una persona cuyas res

1) Salter, 1949, pp. 33 y 34.

puestas se consideraban consistentes a través del tiempo y en diferentes situaciones, por lo que la excitación constituiría un rasgo de conducta generalizado.

Posteriormente, Wolpe (1958, 1973) propuso un modelo influido por las ideas de Salter, mismo que reflejaba su interés en los fenómenos de la ansiedad condicionada y de la inhibición recíproca, integrando los términos "asertividad" y "no asertividad" en lugar de los términos "excitación" e "inhibición" propuestos por Salter.

Originalmente Wolpe utilizó el principio de inhibición recíproca para tratar los comportamientos no asertivos, hipotetizando que las respuestas de ansiedad maladaptativas le impedían al individuo el decir o hacer lo que consideraban razonable o correcto. Por lo tanto, el objetivo del entrenamiento asertivo era inhibir las respuestas de ansiedad en presencia de los estímulos que la elicitan. De acuerdo con él, cada vez que el individuo presentaba una respuesta asertiva en lugar de una respuesta de ansiedad en presencia de dichos estímulos, el eslabón entre éstos últimos y la ansiedad se debilitaban.

Por otro lado, y a diferencia de Salter, Wolpe no consideraba que el entrenamiento asertivo fuese indicado en todos los pacientes, ni concebía a la asertividad como un rasgo totalmente generalizado. Por el contrario, para él la asertividad era específica a situaciones específicas, enfoque que ha prevalecido en las investigaciones recientes.

Los modelos propuestos por Salter y Wolpe constituyen los que Heimberg (1981) denomina modelos de inhibición de la respuesta. En resumen, consideraban a la aserción como el resultado de un desarrollo normal, en tanto que la no aserción ocurría como resultado de experiencias negativas (inhibición condicionada) o de la ansiedad.

El hecho de inducir a los clientes a actuar en forma asertiva ha cfa que se superara la ansiedad y reinstalaba la excitación natural. Asimismo, ponfan poca atención en aspectos relacionados a la competen cia conductual y consideraban que las diferentes clases de comporta miento asertivo se correlacionaban a través de diferentes situaciones.

La posición anterior se modificó a partir de los estudios desa rrollados por otros investigadores con un enfoque conductual (Lazarus, 1971; McFall y Martson, 1970, etc.), mismos que sostentan que el com portamiento no asertivo era resultado de una deficiencia a nivel de - habilidades. De acuerdo con este modelo, la conducta inadecuada o la ansiedad experimentada en situaciones sociales eran tan solo subpro-- ducto de este déficit en habilidades, esperándose que los sujetos se comportaran en forma asertiva al adquirir un dominio de las mismas. De acuerdo con esta aproximación el entrenamiento se concibe como una tarea de tipo correctivo diseñada para proporcionar experiencias co-- rrectivas de aprendizaje, e incluye una combinación de procedimientos terapéuticos que van desde la asesorfa directa del terapeuta, el mode lamiento de conductas adecuadas y el ensayo conductual hasta la retro alimentación correctiva.

El modelo conductual del comportamiento asertivo se basa en una serie de supuestos teóricos, mismos que Heimberg resume en su análi-- sis de los modelos teóricos del comportamiento asertivo (Heimberg, -- 1981). Dentro de estos supuestos destacan los siguientes:

- La no asertividad es el resultado de un déficit en las habili-- dades del individuo. Esto es, los sujetos no asertivos, debi-- do a la falta de oportunidades suficientes de interacción so-- cial, de experiencias de castigo en etapas tempranas de su de-- sarrollo social o de toda una serie de experiencias sociales - inadecuadas, simplemente no han podido desarrollar las habili-- dades necesarias para lograr una interacción social efectiva.

- El reforzamiento juega un papel en el desarrollo y ejecución de respuestas asertivas, por lo que una vez adquirida la respuesta, se prevee que ésta se mantenga a partir de sus consecuencias naturales de tipo social.
- Las diferentes clases de respuesta que constituyen el comportamiento asertivo son independientes, derivándose que el enseñar un componente de una respuesta conductual (por ejemplo -- (contacto visual), no necesariamente producirá cambios en --- otras habilidades.
- Los componentes conductuales y la calidad global de una respuesta asertiva varían en función de las demandas específicas de una situación dada y de características de tipo individual.

Aun cuando la mayoría de los planteamientos que subyacen al modelo conductual han recibido un apoyo empírico sustancial, y aun --- cuando sus aportaciones han sido fundamentalmente para el desarrollo de procedimientos de entrenamiento asertivo, en años recientes se ha generado una aproximación alternativa misma que, aun cuando integra una gran parte de los procedimientos del enfoque conductual, adopta un modelo explicativo diferente, aportando una serie de procedimientos complementarios al marco general de entrenamiento. Dicho enfoque es el modelo cognitivo, mismo que revisaremos a continuación.

El modelo cognitivo sugiere que la conducta asertiva puede ser inhibida, pero que esta inhibición se ve mediada por las apreciaciones valorativas maladaptativas de tipo cognitivo del sujeto (Lange y Jakubowski, 1976); Rich y Sohroeder, 1976; Schwartz y Gottman, 1976). Por lo que respecta a su aproximación al entrenamiento de conductas asertivas, diversos autores (Ludwig y Lazarus, 1972; Jakubowski- - Spector, 1973; Lange y Jakubowski, 1976) plantean que los obstáculos emocionales para la aserción pueden ser atacados y superados a partir de procedimientos de reestructuración cognitiva similares a los - utilizados por Albert Ellis en su Terapia Racional Emotiva (1962). En esta aproximación al entrenamiento asertivo se enfatiza el desa-- rrollo de una filosofía asertiva que motive a los sujetos a cambiar

su comportamiento, hipotetizando que a partir del fortalecimiento de un sistema de creencias positivas en relación a la aserción, dichos sujetos tendrían una mayor posibilidad de comprometerse en conductas de tipo asertivo, manteniéndolas a pesar de críticas desfavorables - (Lange y Jakubowski, 1976).

En relación a los supuestos teóricos en los que se basa, el modelo cognitivo se inclina, como se señaló anteriormente, en un enfoque de inhibición o desorganización de la respuesta, colocando un énfasis mínimo en las hipótesis relacionadas al déficit en habilidades. Al analizar el tipo de cogniciones maladaptativas que interfieren -- con el comportamiento asertivo incluyen fundamentalmente el estudio de las ideas irracionales del sujeto (Ludwig y Lazarus, 1972), de -- sus autoevaluaciones (Alden y Cappe, 1981), de sus expectativas en - relación a las consecuencias de sus conductas (Montgomery y Heimberg, 1978) y de sus niveles de ansiedad (Safran, Alden y Davidson, 1980). Por otro lado, aun cuando la posición cognitiva no plantea en forma directa cuestiones relacionadas al reforzamiento, la importancia que se le da queda implícita en el énfasis que da a la autoevaluación y, por implicación, al auto reforzamiento. De acuerdo a las investigaciones realizadas en el área (Montgomery y Haimberg, 1978; Alden y - Cappe, 1981), las autoevaluaciones negativas a nivel cognitivo son - frecuentes en sujetos no asertivos, hipotetizándose que estos individuos se fijan criterios de ejecución sumamente elevados, reforzándose por lo tanto en forma poco frecuente. Finalmente, los estudios - relacionados se centran en su mayoría en el análisis de diferencias individuales contrastando variables tales como el apego de ideas de tipo irracional. (Bruch, 1981; Lohr y Bonge, 1982), la complejidad cognitiva de sujetos asertivos y no asertivos (Hurd, 1977), la per--cepción de los sujetos en relación a su ejecución y a la de otros, - así como en cuanto al tipo de elecciones cognitivas en relación a díferentes alternativas de respuesta asertiva (Eisler, Frederiksen y - Peterson, 1978).

El modelo cognitivo, de acuerdo a Lange, Rimm y Luxley (1975) se aboca a la consecución de los siguientes objetivos a partir del entrenamiento: (1) desarrollar un sistema de ideas o creencias que resalte tanto los derechos personales del individuo como los derechos de -- otros; (2) detectar y modificar autoverbalizaciones de tipo negativo o pensamientos irracionales que eliciten niveles de ansiedad excesivos; (3) reducir los estados de ira o de ansiedad excesiva; (4) desarrollar en el individuo un repertorio de respuestas más amplio en situaciones interpersonales específicas, y (5) incrementar la autoestima del sujeto, así como su sentido de autodirectividad. Por lo tanto, el entrenamiento asertivo dentro de un enfoque cognitivo puede ser -- conceptualizado como un proceso de cuatro fases que incluyen: (1) el desarrollo de un sistema de ideas racionales; (2) la discriminación -- entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas; (3) la detección y modificación de cogniciones obstaculizantes de la conducta asertiva; (4) el empleo de procedimientos conductuales en la facilitación -- del cambio de conducta.

El presente estudio se centrará en la implementación de una aproximación integrativa al entrenamiento asertivo (Heimberg, 1981), dentro de la cual se concibe al comportamiento asertivo como el resultado de la interacción de una multiplicidad de factores (cogniciones, -- historia de aprendizaje, determinantes situacionales, etc.). Esta -- aproximación se ve básicamente reflejada en el enfoque cognitivo-conductual al entrenamiento asertivo propuesto por Lange y Jakubowski -- (1976), mismo que se tomará como base para propósitos de esta investigación.

A continuación se presenta una revisión de algunas de las investigaciones que han establecido las directrices en las que se basan -- los trabajos de investigación actuales dentro del campo de la asertividad. En primer lugar se revisarán una serie de estudios enfocados

al análisis de los procedimientos y técnicas que conforman los programas de entrenamiento asertivo, lo que será seguido por una revisión - de investigaciones relacionadas con el análisis de los correlatos conductuales que conforman el comportamiento asertivo. Después de lo anterior se presenta una revisión de estudios comparativos enfocados al análisis de los efectos de la integración de componentes de tipo cognitivo dentro de los programas de entrenamiento asertivo, presentándose al término de este apartado una serie de conclusiones derivadas -- del análisis anterior de la literatura experimental en el área. Por último, incluimos una revisión de investigaciones relacionadas específicamente a la aplicación de programas de entrenamiento asertivo como estrategia de intervención en la consecución de objetivos de tipo académico en poblaciones de estudiantes universitarios.

Estudios Experimentales de los Componentes de los Programas de Entrenamiento Asertivo.

Los procedimientos de entrenamiento asertivo se han caracterizado por la inclusión de una amplia gama de procedimientos terapéuticos (modelamiento, ensayo conductual, juego de roles etc.) dando por resultado procedimientos de tratamiento complejos, poco sistemáticos y no estandarizados (Rich y Sohroeder 1976). Dado lo anterior, una de las principales metas de investigación experimental en el área del entrenamiento asertivo ha sido el detectar, a partir de estudios controlados, los agentes activos de cambio dentro de los paquetes de entrenamiento. A partir de este objetivo se han desarrollado toda una serie de investigaciones, dentro de las que destacan los estudios realizados por Richard McFall quien tomó una aproximación constructiva para investigar los elementos del entrenamiento asertivo. En esta apro

ximación McFall partió del aislamiento del componente del entrenamiento más fundamental (ensayo conductual) evaluando sus efectos más específicos sobre la conducta. A continuación y partiendo de esta base añadió sistemáticamente nuevos componentes para determinar si fortalecían significativamente los efectos del tratamiento, conservando únicamente los componentes efectivos.

Específicamente, en el primero de su serie de estudios, McFall y Martson (1970) investigaron los efectos del ensayo conductual, con y sin retroalimentación en relación a la ejecución del sujeto, utilizando un procedimiento de tratamiento estándar y semiautomatizado en un intento por superar las limitaciones inherentes a la complejidad del ensayo conductual, a la poca especificidad de las clases de respuestas tratadas con ésta y a los problemas para una evaluación confiable y objetiva de dichas conductas. Con este fin McFall y Martson desarrollaron un procedimiento estandarizado, mismo que aplicaron a una clase homogénea de conductas problemáticas, desarrollando medidas objetivas para la evaluación del tratamiento. En su experimento los sujetos (estudiantes universitarios) fueron asignados al azar a una de cuatro condiciones: ensayo conductual con retroalimentación, ensayo conductual sin retroalimentación, pseudotratamiento y grupo control de lista de espera. El tratamiento fue implementado en dos sesiones de treinta minutos cada una por un período de dos semanas, en las que se practicaron situaciones que giraban alrededor del rechazo de peticiones no razonables. Los sujetos del grupo de pseudotratamiento recibieron una terapia enfocada a la sensibilización del sujeto en relación a la asertividad.

Los resultados indicaron que los dos grupos de tratamiento obtuvieron puntajes significativamente más altos en las medidas de auto-reporte, conductuales y fisiológicas al compararse con los dos grupos control. No se obtuvieron diferencias significativas ni entre los grupos de tratamiento ni entre los grupos control. Asimismo.

McFall y Martson intentaron medir la generalización de los efectos del tratamiento, y con este fin desarrollaron un procedimiento en el cual un aliado del terapeuta llamó por teléfono a cada sujeto planteándole una petición no razonable. No obstante a partir de esta medida no se evidenció una transferencia del logro del tratamiento.

En un estudio subsecuente, McFall y Lillesand (1971), añadieron dos nuevos componentes al procedimiento de entrenamiento, el modelamiento simbólico y la asesoría del terapeuta. Específicamente, este estudio utilizó modelos verbales heterogéneos sin seguir a las respuestas modeladas ninguna consecuencia. La asesoría (coaching) involucró descripciones explícitas (grabadas) de los elementos que constituían una respuesta adecuadamente asertiva en cada situación de entrenamiento. Los sujetos fueron estudiantes de Psicología, mismos que fueron asignados a una de tres condiciones: ensayo abierto con modelamiento y asesoría, ensayo cubierto con modelamiento y asesoría y un grupo control placebo de evaluación.

En la primera condición se pidió a cada sujeto que diese una -- respuesta verbal a la situación de estímulo (ensayo abierto), escuchando a continuación a dos modelos emitir la respuesta ante dicha situación. Posteriormente cada sujeto escuchaba instrucciones (asesoría) en relación a los elementos que constituían a un rechazo asertivo. Los efectos de la segunda condición diferían únicamente en -- que sus respuestas a la situación estímulo se daba en forma imaginaria (ensayo cubierto). Los dos grupos de tratamiento recibieron dos sesiones de veinte minutos cada una. El grupo control recibió (únicamente las evaluaciones de pretest y postest mismas que se les presentaron como una forma de tratamiento.

Los resultados demostraron que los sujetos en ambos grupos de - tratamiento obtuvieron puntajes significativamente mayores en las medidas de autoreporte y conductuales al comparárseles con el grupo -- control. Aun cuando no hubo diferencias significativas entre grupos

de tratamiento, el grupo de ensayo cubierto presentó un cambio más marcado del pretest al postest. A este respecto se señaló que los sujetos dentro de este último grupo podían haberse inhibido por el hecho de escuchar las grabaciones de sus prácticas conductuales al rechazar peticiones (lo que los sujetos del grupo cubierto hacían en forma imaginaria, teniendo que reflexionar únicamente sobre su ejecución). Dentro de su estudio McFall y Lillesand llevaron a cabo dos tipos de evaluaciones en un intento por medir la generalización de los efectos del tratamiento. En primer lugar y durante el postest, los sujetos respondieron a situaciones de rechazo que no se habían practicado durante el tratamiento. En segundo lugar, y poco después de terminado el tratamiento (3 a 5 días) los sujetos recibieron una llamada telefónica de un aliado del terapeuta en la que se hacía una petición no razonable a los sujetos. Los resultados mostraron una generalización de los efectos del entrenamiento a situaciones de rechazo que no habían recibido entrenamiento específico pero, no obstante, esta generalización no se pudo obtener en relación a la llamada telefónica.

A partir de los resultados obtenidos en estos experimentos - - McFall y Twentyman (1973) publicaron cuatro investigaciones enfocadas a un análisis más completo de los componentes del entrenamiento asertivo. En el primer estudio estos autores desmantelaron sistemáticamente el programa de tratamiento delimitado por McFall y - - Lillesand (1971) evaluando los decrementos observados en relación a los efectos del tratamiento global. Específicamente se asignó a los sujetos a una de seis condiciones experimentales: ensayo conductual; ensayo y asesoría; ensayo y modelamiento; ensayo modelamiento y asesoría; modelamiento y asesoría y grupo control (únicamente recibió evaluación). Los sujetos recibieron los procedimientos del entrenamiento estándares específicos a cada condición a través de dos sesiones de 45 minutos cada una, consistiendo el contenido de las sesiones de entrenamiento en el rechazo de peticiones no razona

bles.

Los resultados de este estudio indicaron que los efectos del ensayo y la asesoría eran independientes y aditivos, pero que el componente de modelamiento contribuía en poco o en nada a los efectos del entrenamiento al utilizarse únicamente el ensayo o la combinación del ensayo más la asesoría. Asimismo, utilizando el procedimiento de la llamada telefónica 30 días después del entrenamiento como medida de generalización, tampoco se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos.

El segundo experimento de McFall y Twentyman se centró en la reevaluación de la función del modelamiento en el entrenamiento asertivo y en la investigación de explicaciones alternativas para los fracasos al intentar demostrar la transferencia de los efectos del entrenamiento. Asimismo, este estudio intentó validar las medidas experimentales diseñadas para evaluar los efectos del entrenamiento asertivo (Inventario de Resolución de Conflictos y al Test Conductual de Asertividad). Los sujetos fueron aleatoriamente asignados a uno de tres grupos de tratamiento utilizándose un diseño factorial de 3 x 3. El tipo de tratamiento constituyó un factor independiente, consistiendo las condiciones de tratamiento en ensayo cubierto, asesoría y modelamiento. El segundo factor independiente fue el lapso transcurrido entre la terminación del tratamiento y la implementación del seguimiento, mismo que fluctuó entre 11, 18 y 25 días. No se utilizó grupo control dado que este estudio analizaba únicamente los incrementos relativos asociados con diferentes componentes del tratamiento, mas que la eficacia del tratamiento per se.

Una vez más, los resultados proporcionaron evidencias sobre los efectos positivos de un programa de entrenamiento asertivo consistente en ensayo conductual y asesoría, pero señalaron que el componente de modelamiento, al combinarse con el ensayo y la asesoría, contri

buían en poco o en nada a los efectos del tratamiento. Por otro lado, se encontró que los efectos del tratamiento se generalizaban a situaciones de rechazo no practicadas originalmente, pero ninguna de las medidas de seguimiento por medio de llamadas telefónicas logró demostrar diferencias significativas en cuanto al tratamiento.

En su tercer experimento de esta serie McFall y Twentyman nuevamente se abocaron al análisis y especificación de los efectos del modelamiento en el entrenamiento asertivo. Este estudio se centró en el análisis de los efectos del tipo de modelos empleados hipotizando que los modelos utilizados anteriormente podían hacer resultado demasiado extremos o bruscos. Asimismo, un segundo objetivo fue el diferenciar los efectos de dos modalidades de ensayo conductual. En este experimento se utilizó un diseño factorial de 3 x 2, con seis sujetos por celda, más un grupo control de evaluación. -- Los sujetos fueron aleatoriamente asignados a las distintas condiciones. Se evaluaron tres condiciones diferentes en cuanto a la modalidad de ensayo: un grupo llevó a cabo un ensayo estrictamente -- abierto, otro grupo exclusivamente cubierto y el tercero una combinación de ensayo cubierto y abierto. Todos los grupos recibieron -- asesoría ("coaching") como en los estudios anteriores.

Los resultados indicaron que el componente de modelamiento no contribuyó en forma significativa para el incremento de los efectos del tratamiento, descartándose la posibilidad de que estos resultados fuesen función de características particulares de los modelos -- utilizados. Asimismo, todos los grupos de tratamiento demostraron mejoras significativas al comparárseles con el grupo control de -- evaluación, sugiriéndose una eficacia similar para las modalidades de ensayo cubierto y abierto. No se obtuvieron diferencias signifi -- cativas entre los grupos en la medida de seguimiento.

El cuarto experimento de McFall y Twentyman se centró nuevamen

te en el análisis del componente de modelamiento. Partiendo del su puesto de que los procedimientos de modelamiento anteriores habían carecido de suficiente realismo y credibilidad como para influir en la respuesta de los sujetos, desarrollaron un procedimiento para -- examinar la eficacia relativa de estímulos de entrenamiento auditivo comparándolos con estímulos de entrenamiento audiovisuales. Los sujetos fueron aleatoriamente asignados a uno de tres grupos experi mentales, con 18 sujetos por grupo. Las tres condiciones experimen tales fueron: estímulos de entrenamiento asertivos presentados en - forma auditiva; estímulos de entrenamiento asertivo presentados en forma visual; y control (únicamente evaluación). El procedimiento experimental fué básicamente el utilizado en los estudios anterio-- res, salvo que se incluyó la técnica de anticipación de consecuen-- cias. Esto es, en este estudio las interacciones del modelo antago nista se ampliaron incluyendo escenas de las reacciones probables - del mismo a las respuestas asertivas del modelo. De acuerdo con -- las investigaciones anteriores, los resultados mostraron diferen--- cias significativas entre los grupos de tratamiento y el grupo control, pero no se evidenciaron efectos mayores como resultado de la inclusión del componente visual al programa de entrenamiento, con-- cluyéndose que la adición de un aspecto visual al componente de modelamiento no incrementaba los efectos del tratamiento. Asimismo, y por primera vez en esta serie de estudios, se logró una transferencia significativa de los efectos del tratamiento a situaciones fuera de laboratorio.

Resumiendo, a partir de una serie de investigaciones caracteri zadas por el manejo de una clase de respuestas restringidas, por el empleo de una población específica y limitada (estudiantes universi tarios) y por la aplicación de un programa de entrenamiento relati vamente inflexible, en un intento por lograr un óptimo control expe rimental y una metodología replicable, McFall demostró que tanto el ensayo conductual como la asesoría del terapeuta producen incremen-

tos significativos y aditivos en los programas de entrenamiento asertivo. Por otro lado a partir de estos estudios no se pudo validar los efectos del componente de modelamiento, aun cuando se analizaron factores tales como el tipo de modelos o el medio de presentación de los mismos (visual o auditivo). No obstante, McFall recomienda el tomar una posición conservadora a este respecto e incluir al modelamiento dentro de los procedimientos de entrenamiento asertivo, señalando que la exposición a modelos adecuados puede constituir una condición previa para el empleo subsecuente de técnicas tales como el ensayo conductual o la asesoría ("coaching").

De los estudios anteriores se han derivado otra serie de investigaciones enfocadas al estudio de componentes adicionales del entrenamiento asertivo, retomando tanto sus conclusiones como sus directrices. Específicamente Eisler, Hersen y Miller (1973), realizaron una investigación dirigida a estudiar los efectos del modelamiento sobre componentes específicos del entrenamiento asertivo, mismos que fueron delimitados a partir de un estudio anterior (Eisler, Miller y Hersen, 1973). En su investigación se emplearon pacientes psiquiátricos, mismos que fueron asignados a una de tres condiciones experimentales: modelamiento, control con práctica y control con test-retest. En las condiciones de modelamiento y de control con práctica se administró un test conductual de asertividad en seis ocasiones en un periodo de tres días, grabándose en video las respuestas de los sujetos durante la primera y última administración del mismo (evaluaciones de pretest y postest respectivamente). El grupo de test-retest únicamente recibió las administraciones de pretest y postest del test conductual de asertividad. Después de aplicado el pretest, los sujetos en la condición de modelamiento recibieron cuatro ensayos separados de exposición a un modelo video-grabado lo que fue seguido por la respuesta de los sujetos a la situación específica. -- Los sujetos en el grupo de práctica control recibieron el mismo tratamiento que los sujetos en la condición de modelamiento con la ex-

cepción de que no observaron al modelo. Los sujetos del grupo test-retest no tuvieron ninguna práctica ni tampoco observaron a los modelos.

Los resultados de este estudio indicaron que la observación de un modelo grabado en video facilitaba la adquisición de respuestas asertivas a situaciones específicas en pacientes psiquiátricos, - - mientras que la sola práctica de sus propios repertorios conductuales no mejoraba su asertividad. Asimismo, los resultados indicaron que el grupo de modelamiento mostró cambios significativos en cinco de los ocho componentes de asertividad evaluados, no encontrándose diferencias entre los grupos de práctica control y test-retest. Basado en estos resultados se concluyó que la práctica en ausencia de un elemento terapéutico adicional (instrucciones, modelamiento, etc.) tenía poca probabilidad de superar el déficit conductual.

A partir de este estudio, Hersen, Eisler y Miller (1973), llevaron a cabo una investigación dirigida a evaluar el papel de las - técnicas conductuales. Se examinaron los efectos de la práctica, - del modelamiento y de las instrucciones sobre componentes específicos del comportamiento asertivo. En este estudio se asignó al azar a 50 pacientes psiquiátricos a una de cinco condiciones: exclusivamente modelamiento, exclusivamente instrucciones; modelamiento más instrucciones; grupo control de práctica y grupo control de evaluación. Cinco escenas del test conductual de asertividad fueron administradas a los cuatro grupos de tratamiento en seis condiciones en un período de seis días, grabándose en video la primera y la última administración, mismas que subsecuentemente se calificaron como medidas de pretest y postest respectivamente. El grupo control de -- evaluación únicamente recibió la administración del pretest y postest de dichas escenas. Una vez concluido el pretest los sujetos - en la condición de instrucciones fueron sometidos a cuatro ensayos distintos en los que se dieron instrucciones a la ejecución de con-

ductas específicas, lo que era seguido por la respuesta de los sujetos a las cinco situaciones. Por lo que respecta a la condición de modelamiento, los sujetos recibieron cuatro ensayos separados de exposición al modelo video grabado. y después de observar cada escena se les pidió que practicaran su respuesta a dicha situación. Los sujetos del grupo de modelamiento más instrucciones recibieron cuatro ensayos separados de exposición al modelo video-grabado junto con instrucciones específicas. Los sujetos en el grupo control de práctica recibieron el mismo tratamiento que los sujetos en el grupo de modelamiento, con la excepción de que no observaron modelos - entre los ensayos de práctica.

Los resultados indicaron que el modelamiento en combinación -- con instrucciones produjo cambios significativos en las siguientes variables específicas: duración de la respuesta, afecto y asertividad global. Por otro lado, las condiciones de modelamiento más instruccionales y de modelamiento exclusivo fueron igualmente eficaces en relación a la variable de petición de nuevas conductas. Las condiciones de modelamiento más instrucciones y de instrucciones fueron igualmente eficaces para lograr cambios en la duración del contacto visual. Finalmente, la condición de instrucciones fue la más eficaz para elicitare cambios en el volumen de la voz, en tanto que la condición de modelamiento pareció ser la más eficaz en relación al contenido de condescendencia. Por lo tanto, a partir de estos - resultados se concluyó que la observación del modelo video grabado en conjunción con instrucciones específicas facilitaría la adquisición de respuestas asertivas ante situaciones específicas en pacientes psiquiátricos no asertivos. Asimismo, a partir de los datos obtenidos se evidenció la existencia de efectos diferenciales para cada una de las técnicas específicas revisadas en relación a componentes verbales y no verbales específicos, concluyéndose que cada componente verbal debería recibir una atención individual a lo largo - de la implementación del entrenamiento asertivo.

En otro estudio relacionado a la evaluación de los efectos del modelamiento, Young, Rimm y Kennedy (1973) asignaron al azar a 40 mujeres estudiantes de pregrado a una de cuatro condiciones: modelamiento, modelamiento más reforzamiento, un grupo control de pseudo-tratamiento y un grupo control sin tratamiento. Dentro de su procedimiento el terapeuta modelaba lo que constituía una respuesta apropiada, pidiéndosele al sujeto a continuación que ensayase dicha respuesta. Asimismo, en la condición de reforzamiento el terapeuta reforzaba verbalmente a cada sujeto después de cada respuesta adecuada. Los resultados demostraron que las dos condiciones de modelamiento produjeron puntajes significativamente mayores que los controles en una medida conductual de postest. No se observaron diferencias significativas entre los dos grupos de tratamiento en la medida conductual. Por otro lado, los sujetos del grupo de reforzamiento se calificaron a sí mismos como significativamente más asertivos que el otro grupo de tratamiento. No se encontró una generalización de reactivos entrenados a reactivos no entrenados en la medida conductual de postest.

Aun cuando esta serie de estudios tienden a apoyar al planteamiento de que el modelamiento constituye un componente efectivo del tratamiento, tiene la limitación de que el componente de modelamiento utilizado incluía alguna forma de ensayo conductual.

Una serie de investigaciones posteriores se han enfocado al análisis del modelamiento cubierto, como una variante de las aproximaciones de modelamiento tradicionales. Kazdin (1975) analizó el efecto del número de modelos y del manejo de consecuencias específicas a la conducta modelada utilizando modelamiento cubierto. Asimismo, un objetivo secundario de este estudio fue el analizar la adecuación de una metodología diseñada para optimizar la evaluación de técnicas cubiertas. Con este fin utilizó un diseño factorial de 2×2 , en el cual el número de modelos (imaginar un modelo único --

conducirse asertivamente a lo largo de las sesiones de tratamiento vs. imaginar varios modelos) se combinó con el reforzamiento del modelo (imaginar consecuencias favorables consecuentes a la conducta del modelo vs. no consecuencias). Se incluyó en el diseño un grupo control el cual imaginó escenas relevantes a la asertividad en ausencia de un modelo asertivo. Por otro lado, se grabaron las narraciones que los sujetos hacían en relación al material que imaginaban, analizándose a partir de diferentes dimensiones.

Los resultados de este estudio indicaron que el imaginar varios modelos comprometidos en una ejecución asertiva condujo a cambios mayores en el comportamiento asertivo que el imaginar un modelo único. Asimismo, el imaginar consecuencias favorables consecuentes a la ejecución del modelo incrementó los efectos del modelamiento, mientras que el imaginar escenas relevantes a la asertividad en ausencia de un modelo asertivo no se asoció con cambios en el comportamiento asertivo. Por otro lado, los logros obtenidos con el modelamiento cubierto se transfirieron a situaciones nuevas llevadas a cabo a partir de un juego de roles tendiéndose a mantener -- después de un seguimiento de cuatro meses de acuerdo a lo indicado por la medida de autoreporte. Finalmente, se determinó que los reportes de los sujetos relacionados con las imágenes que generaban a lo largo de las sesiones, resultaron útiles para determinar el grado en el que éstos se adherían a las condiciones cubiertas a las -- que habían sido asignados.

Posteriormente, basado en los hallazgos obtenidos a partir del estudio del modelamiento abierto, Kazdin (1979), diseñó una investigación en la que se evaluaron tanto los efectos del modelamiento cubierto en el desarrollo de conductas asertivas, como los efectos de la codificación verbal de los estímulos modelados. Se utilizó un diseño factorial de 2 x 2, en el que el primer factor fue el tipo -

de modelamiento (imaginar un modelo asertivo vs. imaginar escenas -- sin un modelo asertivo) y el segundo factor la inclusión o no inclusión de un procedimiento de codificación sumaria (desarrollar códigos verbales del material modelado vs. no desarrollar dichos códigos). Específicamente, la primera condición incluyó una combinación de modelamiento cubierto y de un procedimiento de codificación sumaria. En esta condición los sujetos imaginaban una persona similar a ellos conducirse en forma asertiva. Una vez que habían imaginado -- tal escena en dos ocasiones, se les pedía que generasen resúmenes -- verbales de la escena imaginada, los cuales incluían un resumen de la respuesta y una breve descripción de los eventos concomitantes a la misma.

En la segunda condición, -modelamiento cubierto sin codificación sumaria- los sujetos imaginaban al modelo comportarse asertivamente, pero no llevaron a cabo el procedimiento de codificación sumaria. Finalmente, el grupo control imaginó escenas de tratamiento -- que incluían únicamente el contexto en el cual resultaba adecuada -- una respuesta de tipo asertivo imaginado al modelo como parte del -- contexto, (en esta condición el modelo no ejecutaba una respuesta -- asertiva).

Los resultados obtenidos indicaron que tanto el modelamiento -- como el procedimiento de codificación sumaria producían incrementos en la conducta, tanto de acuerdo a las medidas de autoreporte como en el test conductual. Los niveles de ejecución más altos se obtuvieron en el grupo de modelamiento con codificación sumaria. Asimismo, se evidenció una transferencia de los efectos del tratamiento a situaciones novedosas, misma que se mantuvo durante un seguimiento llevado a cabo después de seis meses.

Dado el potencial terapéutico del modelamiento cubierto, -- -- Zielinski y Williams (1979) llevaron a cabo un estudio comparativo

para determinar la eficacia relativa del modelamiento y del ensayo conductual, así como la generalización de las habilidades adquiridas de situaciones entrenadas a no entrenadas. Se utilizó un diseño cruzado asignándose a los sujetos aleatoriamente a una hilera de doce cuadrados latinos de 2 x 2 manejándose cuatro sesiones de tratamiento de dos condiciones experimentales cada una: modelamiento cubierto y ensayo conductual. Por lo tanto, al final todos los sujetos recibieron ambos tratamientos. La condición de modelamiento cubierto utilizó exactamente el mismo procedimiento de tratamiento de Kazdin (1975) en el cual se utilizaban múltiples modelos, y el reforzamiento del modelo. Por lo que respecta a la condición de ensayo conductual, éste se basó en el formato de McFall y cols. enfatizándose el ensayo conductual la asesoría del terapeuta, la retroalimentación y el modelamiento abierto. Las medidas dependientes incluyeron dos inventarios de autoreporte y un test conductual de asertividad. Dentro de este test se incluyeron una escala de autoevaluación, dos medidas no verbales y ocho medidas de contenido. No se encontraron diferencias entre los dos tipos de tratamiento, incrementando ambos las habilidades asertivas en forma significativa en diez de las trece medidas utilizadas. Asimismo, se observó una generalización de las habilidades asertivas de situaciones entrenadas a no entrenadas en ocho de las once medidas conductuales.

Dentro de esta línea, aunque revisando los efectos de dos modalidades de ensayo conductual (abierto y cubierto) y de la elaboración del cliente en relación a las escenas diseñadas para su entrenamiento, Kazdin (1980) llevó a cabo un experimento utilizando 61 sujetos no asertivos, mismos que recibieron uno de cuatro tratamientos resultantes de una combinación factorial de 2 x 2 de la modalidad de ensayo (cubierto vs. abierto) y de la inclusión o no inclusión de un procedimiento de elaboración de las situaciones de entrenamiento. Antes de asignar a los sujetos aleatoriamente a uno de -

los tratamientos mencionados se incluyó un grupo de tratamiento demorando en el diseño, mismo que fungió como grupo control sin tratamiento. Específicamente, en la condición que incluía únicamente a ellos fungiendo como modelo en las escenas de entrenamiento. Cada situación se presentaba en dos ocasiones y al imaginar las escenas los sujetos narraban en voz alta el material imaginado. Las narraciones se utilizaron para asegurarse que los clientes se ajustaran a las situaciones que se les presentaban. En la condición de modelamiento cubierto más elaboración, los sujetos en lugar de imaginar la misma escena dos veces recibieron instrucciones de que enriquecieran y mejoraran la escena durante la segunda ocasión en la que la imaginaran. Se les dijo que podrían cambiar la escena en cualquier sentido siempre y cuando al modelo se comprometiese en una respuesta asertiva. Como en la condición anterior los sujetos llevaron a cabo una narración del material imaginado.

En la tercera condición -ensayo- los sujetos actuaron en dos ocasiones situaciones similares a las de los grupos de modelamiento cubierto, mismas que requerían de la emisión de una respuesta asertiva. Los sujetos en la cuarta condición -ensayo más elaboración- actuaron situaciones que demandaban una respuesta asertiva como en la condición anterior, pero en lugar de actuar la misma situación - en dos ocasiones se les dió instrucciones de enriquecer y mejorar la situación en la segunda ocasión, alterando la respuesta asertiva presentada. Por último, se dijo a los sujetos del grupo control de lista de espera que su tratamiento se demoraría debido a exigencias de horario.

Los resultados demostraron que las condiciones de tratamiento condujeron a mejoras significativas tanto en las medidas de autoreporte como en las medidas conductuales. Por otro lado, el modelamiento cubierto y el ensayo conductual mostraron la misma eficacia,

pero la inclusión del componente de elaboración en las situaciones de entrenamiento incrementó significativamente los efectos de ambas modalidades de ensayo. Finalmente, los efectos del tratamiento se mantuvieron en un seguimiento llevado a cabo después de seis meses, transfiriéndose a situaciones de juego de roles distintas.

Los componentes revisados con anterioridad han conformado básicamente los programas de entrenamiento asertivo pero, como se señaló en la revisión de los modelos teóricos del comportamiento asertivo, en años recientes una serie de investigadores han añadido técnicas cognitivas a la metodología conductual tradicional, mismas que se revisarán en un apartado subsecuente contrastándolas con las --- aproximaciones conductuales.

Componentes del Comportamiento Asertivo.

Los estudios presentados en el apartado anterior se centran en la revisión de los componentes de los programas de entrenamiento -- asertivo. No obstante, otro aspecto fundamental dentro de la investigación relacionada ha sido la especificación de criterios, tanto verbales como no verbales, para la medición y estudio del comportamiento asertivo. En este sentido Serber (1972) enfatizó la importancia de definir y aislar los componentes no verbales significativos de las conductas asertivas, señalando que los componentes paralingüísticos no habían recibido una atención adecuada limitándose -- por lo tanto el desarrollo de la investigación en el área. Serber descompuso la conducta asertiva en los siguientes componentes no -- verbales: volumen, fluidez, contacto visual, expresión facial, expresión corporal y distancia del interlocutor, mismos que fueron re tomados y analizados en investigaciones subsecuentes.

Posteriormente, y reconociendo que la asertividad es un constructo complejo que involucra muchas conductas componentes, Eisler, Miller y Hersen (1973), llevaron a cabo un estudio para validar una serie de categorías conductuales que diferenciaran a sujetos altamente asertivos de sujetos con niveles bajos de asertividad. Específicamente, estos autores desarrollaron un test conductual de asertividad incluyendo catorce situaciones interpersonales estándares que requerían respuestas de tipo asertivo, mismo que fue administrado a treinta pacientes psiquiátricos. Las respuestas de los sujetos a una modelo que sirvió como instigador fueron grabadas en video y subsecuentemente calificadas de acuerdo a nueve componentes conductuales. A continuación se dividió a los sujetos en dos grupos de acuerdo a su nivel de asertividad (alta o baja), basándose en juicios de asertividad global. Se obtuvieron puntajes medios en cada medida conductual para ambos grupos, sometiendo los datos a análisis estadísticos. Los sujetos considerados como altamente asertivos se diferenciaron de los poco asertivos en cinco medidas conductuales específicas. Esto es, los sujetos percibidos como asertivos mostraron una tendencia a responder rápidamente a problemas interpersonales con un volumen de voz perfectamente audible y con una marcada entonación. Asimismo, los resultados demostraron que los individuos altamente asertivos no accedían automáticamente a las demandas de otros y que presentaban una mayor probabilidad de solicitar un cambio de conducta en su interlocutor. Por otro lado, se evidenció una tendencia en los sujetos altamente asertivos a presentar una mayor duración de respuesta que los sujetos poco asertivos, pero esta diferencia no alcanzó niveles significativos. Finalmente, la duración del contacto visual, la fluidez y las sonrisas no parecieron estar relacionados con juicios de asertividad.

En un segundo estudio basado en los hallazgos del estudio anterior de Eisler y cols., Rose y Tryon (1979) manipularon componentes conductuales específicos para observar su efecto sobre los juicios -

de asertividad. Específicamente, en su estudio 96 estudiantes de - pregrado de ambos sexos juzgaron 112 escenas grabadas en video de - parejas involucradas en dos tipos de situaciones que requerían comportamientos asertivos (en una fila y en un restaurante), variando se sistemáticamente las respuestas a las confrontaciones en cuanto al volumen de la voz, la latencia de la respuesta, el contenido, -- los ademanes y la inflexión de la voz. Asimismo, el sexo de los integrantes de la pareja observada se incluyó como variable, intentándose evaluar si los mismos componentes conductuales recibirían los mismos puntajes de asertividad al presentarse a través de una caracterización de un hombre hablando a otro hombre o a una mujer, o de una mujer interactuando con otra mujer o con un hombre. En la presentación de cada escena se varió sistemáticamente una variable a la vez, mientras que las otras variables se mantuvieron a niveles constantes. Los resultados de este estudio demostraron que cada -- una de estas variables alteraba sustancialmente los juicios a lo -- largo de un continuo de subasertividad-asertividad-agresividad. En tanto que el sexo del registrador no fue determinante, el sexo de los integrantes de la pareja estímulo siempre fué importante. Esto es, las respuestas de las mujeres recibieron puntajes mayores que las de los hombres tendiendo a ubicarlas en el extremo agresivo. -- Los autores interpretaron este hallazgo como una demostración de que los registradores percibían una mayor incongruencia en el hecho de que las mujeres se condujeran en forma asertiva. Asimismo, se obtuvieron puntajes ligeramente más altos en la situación de la fila, lo que a su vez fué interpretado planteándose que probablemente el estar sentado constituía una postura más dominante que el estar de pie.

Otra investigación relevante por la inclusión de autoverbalizaciones en el estudio de la topografía de una respuesta asertiva, -- fué la llevada a cabo por Pitcher y Meikle (1980), quienes estudiaron variaciones tanto en la topografía de las respuestas asertivas

como en el tipo y frecuencia de las autoverbalizaciones reportadas. Se utilizaron sujetos adultos de ambos sexos categorizados por un nivel alto o bajo de asertividad. El procedimiento específico comprendió una evaluación inicial de los sujetos a partir de dos medidas de autoreporte y de una medida conductual. Los puntajes obtenidos por los sujetos en la primera medida de autoreporte constituyeron el criterio para determinar los niveles de asertividad de los mismos (alta, moderada o baja). Una vez que los sujetos completaron las dos medidas de autoreporte se les presentaron dos bloques de situaciones que fueron actuadas en base a un juego de roles. Después de cada bloque se les administró un test de autoverbalizaciones relacionadas con el comportamiento asertivo. La ejecución de los sujetos fué grabada y posteriormente registrada en función de doce medidas de contenido verbal (conducta espontánea y positiva, elogio, aprecio, solicitud de nuevas conductas, rechazo, rechazo calificado, condescendencia, condescendencia calificada, disculpas, agresión, no respuesta y respuesta no codificable), mismas que se calificaron en base a su ocurrencia o no ocurrencia. Asimismo se consideraron tres medidas no específicas el contenido: latencia (en segundos), duración (en segundos) y un puntaje de variables paralingüísticas en base a una escala de 5 puntos (1= presentación monótona y vacilante o baja y 5= presentación fluída, viva y variada).

Los resultados mostraron diferencias significativas en la ejecución de los sujetos en el juego de roles, mismas que estuvieron en función del nivel de asertividad del sexo del sujeto y de variables de tipo situacional. Esto es los sujetos con un nivel alto de asertividad, en contraste con los de nivel bajo recibieron puntajes mayores en cuanto a contenido asertivo, tanto en situaciones positiva espontánea, elogio, aprecio, solicitud de nuevas conductas, rechazo y disculpas, así como una condescendencia significativamente menor. Con excepción de la agresión las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a contenido asertivo fueron pocas. Sin em

bargo, las mujeres recibieron puntajes más altos en cuanto contenido asertivo. presentaron mayor duración en sus respuestas y obtuvieron puntajes paralingüísticos mayores que los hombres. Por lo que respecta al sexo de la otra persona en la interacción se observaron pocas diferencias en cuanto al contenido de la respuesta, pero la forma en la que esta respuesta se expresaba variaba significativamente de acuerdo al sexo del interlocutor. Los sujetos de ambos sexos hablaron durante más tiempo cuando el interlocutor era hombre, mostrando latencias mayores antes de responder y obteniendo puntajes más bajos en las variables paralingüísticas que en los casos en los que las interacciones se llevaban a cabo con mujeres. Finalmente, el análisis de las autoverbalizaciones demostró que los sujetos con bajos niveles de asertividad producían más autoverbalizaciones inhibitorias del comportamiento asertivo que los sujetos con un alto nivel de asertividad. A partir de este estudio se demostró que la preocupación por una imagen negativa de sí mismo, el temor de no ser aceptado y otras verbalizaciones tanto autodirigidas como dirigidas hacia otros, constituyen componentes importantes del diálogo interno de las personas poco asertivas.

Por último, en un estudio reciente de McFall, Winnett, Bordewick y Bornstein (1982), analizaron el papel de conductas motoras en la percepción de la asertividad global investigando a la vez diferencias vinculadas al sexo en la expresión no verbal de asertividad y variables relacionadas con el sexo del observador en la percepción de comportamientos asertivos no verbales. En su estudio utilizaron 30 sujetos (15 hombres y 15 mujeres), quienes observaron videgrabaciones carentes de sonido que presentaban tanto modelos masculinos como femeninos de distintos niveles de asertividad (alta o baja), calificando la conducta del modelo de acuerdo a los siguientes criterios: (1) grado en el que diferentes partes del cuerpo proporcionaban información en relación a la asertividad, (2) asertividad global, (3) puntajes en una escala de diferencial semántico, (4) puntajes en la esca-

la de asertividad de Rathus (que completaban los sujetos con instrucciones de colocarse a sí mismos en el papel del modelo específico), y (5) descripciones en las que indicaban por escrito la forma en la que las distintas partes del cuerpo comunicaban información en relación al nivel de asertividad de los modelos. Los resultados indicaron que los modelos con un alto nivel de asertividad se distinguían de aquellos con un nivel bajo en todas las medidas dependientes tomando como base exclusivamente claves no verbales. Asimismo la conducta no verbal proporcionó más información sobre el nivel de asertividad de los modelos masculinos que de los femeninos. Por otro lado, se encontró que ciertas dimensiones corporales específicas (las manos, la posición de los brazos y claves corporales globales), eran significativamente más determinantes en la comunicación de la asertividad.

Estudios Comparativos enfocados al Análisis de Componentes Cognitivos.

Un número relativamente limitado de estudios se han enfocado al análisis comparativo de los efectos de la inclusión de componentes cognitivos dentro de programas de entrenamiento asertivo, probablemente debido al hecho que la atención fundamental de los investigadores se ha centrado en el estudio de componentes específicos de los procedimientos de entrenamiento asertivo con un enfoque básicamente conductual

No obstante, la importancia de la inclusión de elementos cognitivos dentro de los procedimientos de entrenamiento asertivo ya había sido enfatizada por Ludwing y Lazarus (1972) a principios de la década de los setentas, época en la que se inició el auge de las investigaciones sobre comportamiento asertivo. Estos autores propusieron una

aproximación cognitivo-conductual para el tratamiento de la inhibición social, planteando que ésta última podría reducirse marcadamente a partir del cuestionamiento de las cogniciones irracionales de los sujetos y de la modificación directa de los patrones de conducta inhibidos. Con este objeto se basaron en las propuestas de Ellis -- (1962) y Salter (1949), desarrollando un procedimiento de entrena--- miento que combinaba la práctica activa de asignación de tareas y de ensayo conductual con el análisis y cuestionamiento de las auto-- verbalizaciones irracionales del sujeto en función de cuatro paráme-- tros básicos: la autocrítica y el perfeccionismo, la necesidad de -- aprobación, el énfasis irracional en los aspectos negativos de la -- conducta agresiva y, por último, la preocupación excesiva por la crí-- tica de otros.

Asimismo, en 1976 Schwartz y Gottman llevaron a cabo un estudio en el que analizaron la topografía de una respuesta asertiva eficaz en función de un análisis de tareas, constituyendo esta investiga--- ción uno de los antecedentes más importantes en el análisis de compo-- nentes cognitivos. En su estudio 100 sujetos (estudiantes universi-- tarios), categorizados a lo largo del continuo de asertividad, res-- pondieron a tres conjuntos de situaciones distintas que demandaban - el rechazo a una petición no razonable. Se evaluó al grado de cono-- cimiento de la respuesta asertiva requerida, la presentación de la - respuesta en dos condiciones distintas, la tasa cardíaca, la autoper-- cepción de tensión y la incidencia de autoverbalizaciones tanto posi-- tivas como negativas. Los resultados demostraron que aun cuando los sujetos no asertivos diferían de aquellos con alto nivel de asertivi-- dad en la presentación de la respuesta asertiva, no se diferenciaban en cuanto al conocimiento de los elementos de una respuesta competen-- te o en la presentación o en la presentación de la respuesta en una situación hipotética. No se observaron diferencias significativas - en la tasa cardíaca de los sujetos pero sí en relación a la tensión autopercebida, la cual fue significativamente mayor en los sujetos -

poco asertivos. Finalmente, y lo que resulta más importante, los sujetos poco asertivos evidenciaron un número significativamente menor de autoverbalizaciones positivas en comparación con los sujetos de niveles de asertividad moderados y altos. A partir de este último hallazgo los autores subrayaron la pertinencia de los procedimientos de reestructuración cognitiva como una forma de tratamiento para la no asertividad.

Basándose en estos hallazgos, Wolfe y Fodor (1977) llevaron a cabo un estudio comparativo para evaluar los efectos de diferentes aproximaciones al entrenamiento asertivo. En su estudio 64 mujeres (pacientes de consulta externa) fueron asignadas al azar a una de cuatro condiciones: terapia conductual (modelamiento, asesoría y ensayo conductual) terapia racional más terapia conductual, pseudotratamiento (grupo de concientización) y grupo control de lista de espera. Cada grupo recibió dos sesiones de tratamiento de dos horas cada una con un intervalo de una semana llevándose a cabo evaluaciones de pretest y postest en base a medidas de autoreporte y conductuales.

Los resultados en la medida conductual indicaron que ambos grupos experimentales se comportaron en una forma significativamente más asertiva que los dos grupos control, no encontrándose diferencias significativas entre los dos grupos de tratamiento. Los resultados en la medida de autoreporte no indicaron diferencias significativas a nivel de asertividad entre los cuatro grupos en el postest, pero no obstante, el grupo sometido a la combinación de terapia racional y terapia conductual mostró una reducción significativa en una medida de autoreporte relacionada a la ansiedad situacional. Este último análisis fue analizado a la luz del potencial terapéutico, aun cuando su fundamentación empírica se vió limitada por lo restringido del programa de entrenamiento.

Una segunda investigación enfocada al análisis comparativo de aproximaciones cognitivas y conductuales al entrenamiento asertivo fue la llevada a cabo por Hurd (1977). En su estudio Hurd comparó la eficacia de un programa conductual de entrenamiento asertivo con un programa de entrenamiento que incluía elementos de reestructuración cognitiva. Asimismo, a partir de este estudio se intentó determinar si sujetos de diferentes niveles de complejidad cognitiva responderían en forma diferencial a los dos tipos de entrenamiento anteriores.

Con este propósito 78 sujetos ingualados de acuerdo a sexo y nivel de complejidad cognitiva, fueron aleatoriamente asignados a una de seis condiciones dentro de un diseño factorial de 2×3 . El primer factor independiente -complejidad cognitiva- se definió a partir de los puntajes de los sujetos en una medida específica, dividiéndoseles a partir de la media en dos grupos (alto nivel de complejidad cognitiva y bajo nivel de complejidad cognitiva). El tipo de tratamiento constituyó el segundo factor independiente consistente en tres niveles: (1) condición control con test-retest, (2) entrenamiento asertivo conductual con ensayo abierto y cubierto, modelamiento, asesoría y reforzamiento y (3) entrenamiento asertivo con reestructuración cognitiva basado en los lineamientos planteados por Lange y Jakubowski (1976). Los grupos de tratamiento recibieron un total de seis sesiones de entrenamiento individual de 40 minutos de duración cada una. Los resultados indicaron que los sujetos sometidos a ambas condiciones de tratamiento obtuvieron puntajes significativamente mayores que los de los grupos control tanto en las medidas conductuales como en las de autoreporte. No obstante, las diferencias de postest entre los grupos de tratamiento indicaron que el formato de entrenamiento conductual incrementaba el desarrollo de habilidades a un nivel significativamente mayor que el grupo de reestructuración cognitiva. No se obtuvieron efectos diferenciales importantes como función de la variable de complejidad cognitiva.

Otro estudio interesante dentro de esta área fue el llevado a -- cabo por Carmody (1977), comparando dos tipos de tratamiento cognitivo conductual (uno con un enfoque racional emotivo y otro con un enfoque auto-instruccional) con un tratamiento específicamente conductual. Este autor utilizó un diseño factorial de 3 x 4 x 3 (tiempo-tratamiento-terapeuta). Los tres niveles del factor tiempo fueron -- pretest, postest y seguimiento. El factor tratamiento se descompuso en cuatro condiciones: entrenamiento asertivo con enfoque racional - emotivo, entrenamiento asertivo auto-instruccional, entrenamiento -- asertivo conductual y grupo control de lista de espera. Dentro de - las medidas utilizadas para evaluar los efectos de los distintos tratamientos se incluyeron medidas de autoreporte de ansiedad, de aser-- tividad y de autoverbalizaciones negativas, así como medidas conduc-- tuales de asertividad. Asimismo, este estudio midió la transferencia y generalización de los efectos del entrenamiento en base a la evalua-- ción de ensayos conductuales de escenas no entrenadas y a la implemen-- tación de un test en vivo.

Los resultados indicaron que los tres grupos de entrenamiento no presentaron diferencias significativas en términos de su eficacia a - corto plazo, observándose un incremento no esperado en el grupo con-- trol durante el tiempo transcurrido entre el pretest y el postest. -- Por otro lado, el grupo con entrenamiento racional emotivo mostró un nivel significativamente mayor de mejoría en relación a las autoverba-- lizaciones de tipo negativo, en tanto que no se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en las medidas de autoreporte de aser-- tividad y ansiedad. Asimismo, la condición de entrenamiento estrictamente conductual no condujo a un nivel mayor de cambios conductua-- les que las otras dos condiciones de entrenamiento. La generaliza-- ción de los efectos del tratamiento para los tres grupos de tratamien-- to fue demostrada en relación a la ejecución de los sujetos en una -- situación de juego de roles pero, no obstante, en una evaluación en - vivo de la transferencia de dichos efectos, únicamente el grupo de - entrenamiento racional emotivo mostró una generalización significati-

va. Por último, los datos de seguimiento demostraron que los datos obtenidos en los tres diferentes tipos de entrenamiento se mantuvieron después de un período de tres meses.

En un estudio posterior Linehan, Golfried y Golfried (1979) señalaron la falta de control del elemento de ensayo conductual como un problema fundamental de las investigaciones comparativas de componentes tipo cognitivo en el entrenamiento asertivo. A partir de este planteamiento presentaron un estudio en el que compararon aproximaciones basadas en un modelo de déficits de habilidades con aproximaciones basadas en el modelo de inhibición de la respuesta. En su investigación se asignó aleatoriamente a 79 mujeres a una de cinco condiciones de tratamiento: ensayo conductual, reestructuración racional sistemática, grupo de contacto (pseudotratamiento) y grupo control de lista de espera. En las dos condiciones conductuales se incluyeron la asesoría, el modelamiento, el ensayo conductual, la autoevaluación, el reforzamiento y la práctica en vivo como componentes del tratamiento; mientras que en la condición que incluía únicamente a la reestructuración racional se tuvo especial cuidado en evitar que los sujetos practicaran en forma cubierta las respuestas de tipo asertivo, centrándolos exclusivamente en la reestructuración cognitiva de las descripciones hechas por los terapeutas. Dos diferentes terapeutas llevaron a cabo las sesiones de tratamiento utilizándose dos escenarios distintos.

Los resultados obtenidos indicaron que la combinación de la terapia conductual con la terapia de reestructuración cognitiva resultó ser la más eficaz para el incremento de la conducta asertiva y para la reducción de la incomodidad emocional asociada con interacciones que demandan asertividad. Los tres grupos de tratamiento mostraron resultados significativamente superiores a los controles, evidenciándose que los sujetos que recibieron ensayo conductual presentaron puntajes más altos en la medida de autoreporte así como una superioridad sobre los sujetos no expuestos a esta condición en medidas cualitativas de aserción abierta. No se evidenciaron efectos relaciona-

dos al sexo del terapeuta, obteniéndose los mismos resultados en ambos escenarios. Finalmente, durante el seguimiento los tres grupos de tratamiento mostraron un mantenimiento de sus logros pero no se pudieron diferenciar entre sí en una batería de autoreporte.

Recientemente, Kaplan (1982) llevó a cabo un estudio en un intento por mejorar aspectos metodológicos deficientes en estudios previos. En su estudio Kaplan comparó la eficacia de aproximaciones conductuales, cognitivas y cognitivo-conductuales al entrenamiento asertivo, utilizando una condición placebo de control. Esta investigación incluyó la evaluación de los resultados de los cuatro grupos en seguimiento de tres y seis meses. Cuarenta y nueve estudiantes universitarios (23 hombres y 26 mujeres) fueron asignados aleatoriamente a una de cuatro condiciones experimentales: entrenamiento asertivo conductual (asesoría, modelamiento, ensayo conductual y retroalimentación), entrenamiento asertivo cognitivo (cuestionamiento de ideas irracionales, ensayo de habilidades de enfrentamiento y manejo de estrategias auto-instruccionales), entrenamiento asertivo cognitivo-conductual (integración de estrategias de tipo cognitivo con elementos de ensayo conductual) y por último, pseudotratamiento (pseudocoeducación). Los resultados del tratamiento fueron evaluados a partir de medidas de autoreporte de asertividad, ansiedad social y auto-concepto, así como en función de un test conductual (juego de roles), de un test situacional de cogniciones relacionadas a la asertividad y de dos medidas en vivo de tipo no obstructivo. Los resultados indicaron que los tres grupos de entrenamiento produjeron resultados mayores que el grupo de pseudotratamiento. Por otro lado, aunque no hubo diferencias significativas entre los tres grupos de entrenamiento asertivo, un número mayor de diferencias se observaron entre la combinación cognitivo conductual y el grupo de pseudotratamiento que entre éste último y cualquiera otra de las condiciones de tratamiento.

A partir de la revisión anterior pueden delimitarse una serie de conclusiones, mismas que marcan los lineamientos a seguir en el pre-

sente estudio. En primer lugar, los resultados obtenidos a partir de las investigaciones experimentales en el área, fundamentan en forma explícita la inclusión del ensayo conductual, de la asesoría de terapeuta ("coaching") y de la retroalimentación como componentes básicos dentro de los programas del entrenamiento asertivo. Asimismo, aunque los resultados obtenidos a partir del estudio del componente del modelamiento son inconsistentes, variando de acuerdo al tipo de población estudiada (estudiantes universitarios vs. pacientes psiquiátricos), consideramos importante su inclusión en los programas de entrenamiento asertivo en base a los planteamientos de McFall y Twentyman (1973) al respecto. Esto es, de acuerdo con estos autores, aun cuando la experiencia de modelamiento puede resultar redundante para algunos sujetos, su inclusión asegura que aquellos sujetos que no han tenido una exposición a modelos de respuesta adecuados reciban la experiencia de modelamiento.

En segundo lugar, las investigaciones en relación a los componentes cognitivos se han desarrollado tan sólo en años recientes, existiendo actualmente un número limitado de investigaciones al respecto. Aun cuando los resultados obtenidos hasta ahora no demuestran consistentemente una superioridad significativa de estos enfoques en relación a las aproximaciones estrictamente conductuales, si se ha logrado establecer una equivalencia entre los mismos en cuanto a su potencial para lograr cambios a nivel de asertividad. Por otro lado, otras investigaciones han demostrado en forma concluyente que las ideas irracionales constituyen un elemento fundamental que diferencia a los sujetos asertivos de los no asertivos (Schwartz y Gottman, 1976). Por lo tanto, basándonos en estos hallazgos consideramos pertinente el tomar una aproximación cognitivo conductual para propósitos de este estudio, aun cuando todavía deban desarrollarse más investigaciones al respecto.

Por lo que respecta a la evaluación de los efectos del tratamiento, todas las investigaciones revisadas tienen como común denominador

el empleo de medidas de autoreporte y de medidas conductuales, centrándose estas últimas en la evaluación de la ejecución de los sujetos en situaciones específicas de juego de roles. No obstante, un aspecto característico de este estudio es la implementación de una evaluación conductual dentro de una situación natural, para lo cual se ha diseñado un protocolo específico tanto de registro como de codificación.

Finalmente, aun cuando la mayor parte de las investigaciones anteriores basan su procedimiento de entrenamiento asertivo en formatos de tipo individual, como una forma de control experimental, este estudio utiliza una aproximación grupal al entrenamiento asertivo en función de los requerimientos prácticos del estudio y de las ventajas inherentes al trabajo grupal.

Investigaciones Relacionadas a la Aplicación del Entrenamiento Aser-- tivo como Estrategia de Intervención.

El entrenamiento asertivo ha sido utilizado como estrategia fundamental de intervención en el tratamiento de una amplia gama de problemas conductuales destacándose su aplicación en el tratamiento de la depresión en mujeres (Rehm, Fuchus, Roth, Kornblith y Romano, 1979); en el tratamiento de un caso de pedofilia homosexual (Edwards, 1972); como estrategia para reducir la ansiedad social e incrementar el repertorio de conductas sociales de pacientes esquizofrénicos (Bloomfield, 1973); como auxiliar en el tratamiento de problemas maritales (Epstein, Degovianni y Jayne-Lazarus, 1978); en el tratamiento de pacientes con problemas interpersonales (Lazarus, 1966); como terapia de apoyo en pacientes alcohólicos (Zielinski, 1978); en el incremento de la autoestima y de patrones de interacción social en mujeres (Wolfe y Fodor, 1975; Jakubowski-Spector, 1975; Butler, 1978); como entrenamiento prope--
dédutico para personal directivo en instituciones educativa (Smith, 1975); en el entrenamiento de respuestas asertivas de mujeres en situa

ciones relacionadas a aspectos sexuales (Carlson y Johnson, 1975; -- Liss-Levinson, Coleman y Brown, 1975); como procedimiento terapéutico auxiliar en la conducción de Psicoterapia de Grupo (Paulson, 1975); como procedimiento para incrementar habilidades de expresión de sujetos entrevistados en situaciones de solicitud de empleo (McGovern, -- Tinsley, Laventure y Britton, 1975; Cianni-Surrydgc y Horan, 1983); - y como terapia auxiliar en el tratamiento con ancianos (Corby, 1975).

Por otro lado, aun cuando una gran cantidad de los estudios rea--
lizados para evaluar los efectos diferenciales de los procedimientos--
terapéuticos utilizados dentro del entrenamiento asertivo y de los --
componentes específicos del comportamiento asertivo se han llevado a
cabo utilizando estudiantes universitarios como sujetos experimenta--
les, un número reducido de investigaciones se han publicado en rela--
ción a la aplicación del entrenamiento asertivo para solucionar pro--
blemas específicos en este tipo de población. No obstante, a conti--
nuación presentamos un resumen de algunas de las investigaciones pu--
blicadas que se enfocan específicamente a la aplicación del entrena--
miento asertivo como estrategia de intervención en el tratamiento de
indole académico o interpersonal en este tipo de sujetos.

En un estudio inicial, Hedquist y Weinhold (1970), compararon la
eficacia de dos aproximaciones conductuales de asesoría grupal para -
incrementar la frecuencia de las respuestas asertivas verbales de es--
tudiantes universitarios no asertivos con un alto nivel de ansiedad. -
Una muestra homogénea de estudiantes caracterizada por puntajes altos
de ansiedad y bajos de asertividad (a partir del Inventario SR de An--
siedad y de la escala de asertividad del Inventario de Temperamento -
de Guilford-Zimmerman), se dividió en parejas igualadas, asignando al
azar a cada miembro de cada pareja a una de las siguientes condicio--
nes de tratamiento: ensayo conductual (n=10), aprendizaje social ---
(n=10) y grupo control (n=20). La condición de ensayo conductual se
centró en el aprendizaje de respuestas interpersonales eficaces en -

situaciones que los sujetos encontraban difíciles de manejar fuera -- del grupo. En esta condición incluyó, además del ensayo conductual, procedimientos de retroalimentación, asesoría y moldeamiento. Por -- otro lado, la condición de aprendizaje social se enfocó a la imple-- mentación de un programa de cambio de la conducta social de los suje-- tos, mismo que se basó en la presentación y discusión de un modelo - de solución de problemas. A partir de este modelo los sujetos defi-- nieron planes de acción encaminados a la solución de situaciones pro-- blema específicas. recibiendo retroalimentación y asesoría de grupo-- en relación a su desempeño. El procedimiento para el grupo control consistió en sesiones de discusión sobre tópicos generales relaciona-- dos con la enseñanza y con procesos interpersonales.

Antes del entrenamiento los sujetos elaboraron una lista de si-- tuaciones y respuestas ante las que generaban niveles excesivos de - ansiedad y, a partir de dicha lista, elaboraron un diario en el -- que registraron la frecuencia de emisión de cada una de las respues-- tas anteriores. Las respuestas clave se definieron como aquellas -- respuestas verbales abiertas que requiriesen que el sujeto iniciara una acción o reacción social con otra persona o personas (respuesta verbal asertiva) la validez de los autoreportes de los sujetos se - comprobó tomando una muestra de las respuestas registradas en los - diarios, mismas que fueron checadas en cuanto a la veracidad de su-- ocurrencia. Los resultados obtenidos mostraron un incremento signi-- ficativo en el número de respuestas asertivas verbales en los dos - grupos bajo tratamiento en comparación con el grupo control, no ob-- servándose diferencias significativas entre ambos grupos de entrena-- miento. Por otro lado, un seguimiento llevado a cabo seis sema-- nas después del término del tratamiento, indicó que las diferencias en las frecuencias de las respuestas se mantuvieron en la dirección - prevista, aun cuando ya no mostraron ser significativas.

Posteriormente, Blanchard (1977) llevó a cabo una investiga --

ción en la que reportó el empleo del entrenamiento asertivo en una población de estudiantes de Odontología con riesgo de ser suspendidos por no cubrir requerimientos específicos de su práctica clínica. Los sujetos fueron once estudiantes de quinto semestre de un programa de seis semestres. Estos alumnos habían demostrado inicialmente una capacidad intelectual para desenvolverse dentro de la carrera (a partir de pruebas de aptitud), así como un desempeño académico satisfactorio pero, no obstante, en el momento de iniciar su práctica clínica manifestaron serios problemas de interacción con sus pacientes aunados a una marcada incapacidad para solicitar ayuda de sus instructores. Estas deficiencias habían provocado la suspensión temporal de varios de ellos. Los sujetos fueron nominados para participar en el estudio -- por miembros del personal académico de la escuela, tomándose como criterio para su nominación la percepción de problemas de interacción -- con los pacientes o con los profesores durante la práctica clínica.

El entrenamiento se llevó a cabo durante seis sesiones de una hora de duración cada una, en la que se enfatizaron los siguientes aspectos: (1) discriminación entre conductas asertivas y no asertivas, (2) modelamiento de conductas apropiadas, (3) ensayo conductual, (4) retroalimentación y (5) reforzamiento de conductas apropiadas. Se evitó el análisis de los orígenes y causas del comportamiento no asertivo, enfatizándose únicamente que el adoptar o no adoptar los patrones de conductas revisados quedaba a elección de los sujetos.

Los cambios en los niveles de asertividad fueron evaluados durante una fase de pretest y postest, utilizándose dos medidas de autoreporte (el Inventario de Asertividad de Rathus y el Inventario de Temperamento de Guilford-Zimmerman) y una medida conductual que se basó en el registro de categorías verbales y no verbales del comportamiento asertivo en ocho situaciones del ensayo conductual. Los resultados obtenidos mostraron un incremento significativo en ambas medidas de autoreporte y en los puntajes de contacto visual, latencia, volumen, solicitud de nuevas conductas y asertividad global. Estos re--

sultados fueron corroborados en alguna medida por el hecho de que -- ocho de los estudiantes bajo estudio aprobaron el semestre en tanto que tres de ellos fueron suspendidos por el Comité de Promoción de la escuela. No obstante, el autor reporta que dos de los --- -- sujetos suspendidos mostraron evidencias de haberse beneficiado con el tratamiento al haber apelado la decisión del Comité, presentando una defensa adecuada de sus casos. En sus conclusiones el autor enfatiza la importancia de la detección temprana de deficiencias a nivel de asertividad en los estudiantes así como de la implementación de un programa de entrenamiento correctivo.

Otro estudio particularmente importante por su relación con la presente investigación, fue el llevado a cabo por Lewittes (1977) -- con alumnas de la Universidad de Stanford, constituyendo la primera evaluación experimental de los efectos de un programa de entrenamiento asertivo sobre la participación de mujeres en grupos pequeños de discusión. Esta investigación se basó en un diseño de pretest-tratamiento-posttest, manejándose dos condiciones experimentales: entrenamiento asertivo y grupo control (centrando en el cambio de expectativas de las sujetas). Un total de 20 alumnas de pregrado participaron en el estudio, mismas que fueron asignadas al azar a cada una de las condiciones experimentales (cada $n=10$).

Las evaluaciones de pretest y posttest se centraron en un registro conductual de la ocurrencia de diferentes categorías de participación (actos sustanciales, actos no sustanciales, interrupciones -- sustanciales, interrupciones no sustanciales e interrupciones no exitosas), mismo que se llevó a cabo durante dos sesiones de discusión (antes y después del tratamiento) de 20 minutos de duración, en las que cada sujeto experimental interactuaba con otros tres "participantes" (una mujer y dos hombres). Las sesiones de discusión fueron grabadas y posteriormente analizadas. Asimismo, durante ambas fases de evaluación los sujetos contestaron un cuestionario en el que se pedía a los participantes del grupo de discusión que calificaran a -

los otros miembros en cuanto a su actividad su contribución y su camaradería.

El procedimiento para el grupo de entrenamiento asertivo se -- llevó a cabo en forma individual recibiendo cada sujeto tres sesiones de entrenamiento de una hora de duración cada una. Una característica de este procedimiento fue el empleo de grabaciones de discusiones reales entre cuatro participantes. Los sujetos escuchaban modelos activos a partir de estas discusiones, ensayando posteriormente conductas específicas a través de su "participación" en la -- discusión grabada. Los sujetos actuaron básicamente como un quinto miembro del grupo, apagándose la grabadora cada vez que hacían una participación. Específicamente, la presentación de cada categoría de respuesta era seguida por una aclaración de los objetivos a cubrir, después de lo cual el sujeto escuchaba a un modelo ejecutar dicha conducta. A continuación el experimentador hacía una valoración de la conducta del modelo y daba instrucciones al sujeto sobre la forma en la que se debería llevar a cabo el ensayo, especificándole el número de respuestas requeridas durante el entrenamiento. Finalmente, el sujeto ensayaba la conducta específica recibiendo retroalimentación del experimentador, hasta cubrir el criterio predeterminado de respuestas. El entrenamiento se centró en el incremento del número de respuestas del sujeto, en la disminución de su latencia, en el fortalecimiento de la iniciativa dentro de la discusión, en el incremento de la duración de las participaciones y en el fortalecimiento de la habilidad para hacer y resistir interrupciones.

Por otro lado, el tratamiento para el grupo control se limitó a una plática de media hora de duración. en la que se analizaron conceptos vinculados a la relación existente entre los papeles asignados a la mujer en la sociedad y su pasividad dentro del grupo de discusión. Durante esta plática se enfatizó el hecho de que muchas mujeres compartían el problema de la sujeto, por lo que su inactivi

dad no podría considerarse como una deficiencia idiosincrática. Asimismo, se les animó a comportarse más asertivamente en el futuro, sugiriéndoseles que el tipo de práctica al que habían estado expuestas durante la discusión previa (pretest) podría servirles para mejorar su ejecución en situaciones posteriores de discusión en grupo.

Los resultados obtenidos mostraron una diferencia significativa entre ambos grupos en cuanto al número de comentarios emitidos, a la duración de la participación y a la iniciativa, obteniéndose los puntajes más altos en el grupo de entrenamiento asertivo. Por otro lado, no se obtuvieron diferencias significativas para las categorías de interrupción y resistencia a la interrupción, evidenciándose una frecuencia extremadamente baja para este tipo de respuestas (no se presentan datos para la categoría de actos no sustanciales). Finalmente, a partir de los datos arrojados por los cuestionarios administrados a las participantes al finalizar las sesiones evaluativas de discusión, se evidenció un cambio en el desempeño general de las sujetas, de acuerdo a la percepción de los miembros de los grupos de discusión, encontrándose el incremento más significativo en los niveles de contribución de las mujeres del grupo experimental.

Recientemente, Landoceur y Armstrong (1983) llevaron a cabo un estudio para evaluar los efectos de un programa múltiple de tratamiento conductual sobre el desempeño académico de estudiantes de educación secundaria. Ciento cincuenta alumnos con un promedio de edad de 15.1 años fueron asignados al azar a uno de cuatro grupos: grupo de tratamiento con sujetos motivados (sujetos con riesgo de reprobar el semestre académico que aceptaron someterse al tratamiento); grupo control de sujetos motivados sin tratamiento (con las mismas características de los sujetos del primer grupo pero colocados en lista de espera); grupo control de sujetos no motivados sin tratamiento (estudiantes en riesgo que no aceptaron participar en el estudio) y, grupo control de sujetos aleatorizados (alumnos sin riesgo -

seleccionados al azar de las listas de registro de la escuela). Se utilizaron como variables dependientes las calificaciones obtenidas durante el año escolar en Francés y en Matemáticas, así como su promedio general. Estos datos se recolectaron en cuatro ocasiones a lo largo del año escolar.

La intervención conductual se llevó a cabo durante la segunda mitad del semestre académico, teniendo una duración de 10 sesiones (de 50 minutos cada una). Este programa incluyó procedimientos de auto-monitoreo, técnicas de estudio, reducción de la ansiedad y entrenamiento asertivo. El procedimiento de auto-monitoreo se centró en el registro diario del tiempo que cada sujeto dedicaba al estudio, exceptuándose la asistencia a clases. El entrenamiento en técnicas de estudio incluyó cinco aspectos fundamentales: cómo llevar a cabo una lectura eficiente, cómo desarrollar y programar la memoria, cómo administrar el tiempo, cómo tomar notas y cómo prepararse para exámenes. El tratamiento para la reducción de la ansiedad se basó en un entrenamiento en relajación, y en la identificación de situaciones generadoras de ansiedad, en la jerarquización de estas situaciones y en el ensayo imaginario de dichas escenas en un estado de relajación. Este procedimiento fue una adaptación del procedimiento de desensibilización sistemática y se enfocó en la ejecución de los sujetos en exámenes. Por último, el entrenamiento asertivo se centró en el fortalecimiento de conductas precurrentes para la situación del salón de clases, enfatizándose conductas tales como el responder preguntas del maestro o de los compañeros, el hacer preguntas, el plantear dudas, etc. Este entrenamiento incluyó procedimientos de modelamiento, retroalimentación, asesoría y ensayo conductual.

Los resultados obtenidos mostraron que la intervención conductual fue efectiva en relación a las tres medidas utilizadas. Esto es, únicamente el grupo sometido al tratamiento mostró un incremento significativo en sus puntajes de la primera a la última evaluación, alcanzando niveles iguales a los de la población sin riesgo al término del año escolar. No obstante, dadas las características del estudio

no fue posible delimitar efectos diferenciales para cada uno de -
los procedimientos de entrenamiento.

CAPITULO III

METODO

Sujetos

Un total de 24 sujetos (22 mujeres y 2 hombres) solteros del segundo semestre de la carrera de Psicología en la ENEP Zaragoza, participaron en el presente estudio. El rango de edad de los sujetos -- fluctuó entre los 18 y los 24 años de edad con una media de 19.96 --- años. En el momento del estudio todos los sujetos cursaban las materias correspondientes al módulo Histórico-Metodológico en diferentes grupos, revisando en sus seminarios los mismos contenidos temáticos.

Escenario

Todas las actividades relacionadas con la investigación se llevaron a cabo en instalaciones de la ENEP Zaragoza. Específicamente, tanto las sesiones de intervención para los dos grupos de tratamiento como las de entrenamiento a registradores se llevaron a cabo en las salas de usos múltiples de la Unidad Académica, misma que cuenta con dos pizarrones, sillas, mesas y un monitor de televisión conectado a un equipo de reproducción de videos. Por lo que respecta a las características físicas de esta sala, tiene una dimensión de 8m de largo por 5m de ancho, pudiéndose dividir en dos secciones a través del empleo de un cancel corredizo. Esta sala está cerrada al exterior, iluminándose por medio de dos tragaluces y un conjunto de cuatro lámparas de neón.

Por otro lado, los registros conductuales de pretest y postest se llevaron a cabo en las aulas de seminario del edificio A-4. Estas aulas tienen una dimensión de 2.5m por 3m y cuenta con pizarrón, sillas y mesas. Estan diseñadas para trabajar con grupos de 15 alumnos máximo y cuentan con ventanas al exterior de cristal opaco. Asimismo,

cada una de estas salas cuenta con dos salidas de corriente y con dos módulos de iluminación de luz de neón.

Materiales

Ocho cronómetros Sportex (con un mecanismo digital integrado para la implementación de pausas durante el registro), tres grabadoras-portátiles estereofónicas de cassettes, 40 cassettes de 60' de duración, textos y materiales específicos para el desarrollo de las actividades para cada uno de los programas de entrenamiento (ver anexo de los manuales de entrenamiento asertivo y pseudotrataamiento), pizarrón, hojas, gises, lápices y borradores.

Instrumentos

Durante la fase de evaluación de pretest y postest se utilizaron básicamente dos tipos de instrumentos. Por un lado, se empleó un inventario de autoreporte dirigido a la detección de deficiencias en asertividad en una población específica de estudiantes universitarios y, por otro, se utilizaron formas de registro conductual de los niveles y calidad de las participaciones de los alumnos en sus seminarios, de acuerdo a criterios específicos de ejecución asertiva. Asimismo, se utilizaron dos cuestionarios complementarios para la obtención de datos de tipo demográfico y de información relativa a las expectativas de los sujetos y a la evaluación de logros de los programas de entrenamiento.

Medida de Autoreporte de Asertividad. Se utilizó el Inventario de Autoexpresión en Universitarios de Galassi (Galassi, 1974) como medida de autoreporte de asertividad. Este inventario está constituido por 50 reactivos y utiliza un formato Likert de 5 puntos (0-4), con 21 reactivos presentados en forma positiva y 29 en forma negativa. La escala mide tres aspectos fundamentales de la asertividad: aserti

vidad positiva, negativa y autonegación. La asertividad positiva se refiere a la expresión de sentimientos de afecto, aprecio, admiración, aprobación y acuerdo. Dentro de la asertividad negativa se incluyen las expresiones de sentimientos justificados de enojo, de desacuerdo, de insatisfacción y de molestia. Por último, el aspecto de autonegación incluye disculpas exageradas, ansiedad interpersonal excesiva y preocupación desmedida por los sentimientos de otros. Asimismo, la escala mide el nivel de asertividad del sujeto dentro de una variedad de situaciones interpersonales, incluyendo interacciones con extraños, con familiares y compañeros. La calificación del sujeto en el inventario se obtiene revirtiendo los puntajes planteados en forma negativa y sumándolos a los planteados en forma positiva, obteniéndose un puntaje máximo de 200 y un puntaje mínimo de 0. Los puntajes bajos constituyen indicadores de un patrón de respuesta no asertivo generalizado.

Medidas Conductuales de Asertividad. El registro conductual de la participación de los sujetos se llevó a cabo en dos fases, utilizando dos instrumentos de registro diferentes para cada una de ellas. En la primera fase la medición se centró en el registro en vivo de la ocurrencia de las siguientes categorías de participación verbal a lo largo de los seminarios registrados: (1) actos sustanciales, (2) actos no sustanciales, (3) interrupciones sustanciales y (5) interrupciones no exitosas. Asimismo, en esta primera fase se llevó a cabo el registro de la duración del contacto visual durante participaciones de tipo sustancial (actos e interrupciones). Durante esta fase se utilizó la forma de registro F1 (ver apéndice D). Para una definición más detallada de las categorías de respuesta anteriores y del procedimiento de registro remítase al manual para registradores presentado en el apéndice C.

Por lo que respecta a la segunda fase de registro, ésta se enfocó en la evaluación de grabaciones de los seminarios registrados en la fase anterior. En esta segunda fase de medición, se analizó cada ins

tancia de actos e interrupciones sustanciales en base a los siguientes elementos: (1) duración de la participación, (2) latencia, (3) -- firmeza, (4) claridad, (5) volumen y (6) asertividad global. Cada -- una de las categorías anteriores se calificó de acuerdo a índices numéricos específicos (puntajes de 1 a 5) utilizándose la forma de registro F2 (ver apéndice D). Para una definición detallada de cada -- una de las categorías de respuesta anteriores y de los criterios de -- puntuación específicos remítase al manual para registradores en el -- apéndice C.

Cuestionarios Adicionales. Tanto en la fase de pretest como de postest, se pidió a los sujetos que llenaran cuestionarios dirigidos a la obtención tanto de datos demográficos como información general - en relación a expectativas, intereses, etc. Asimismo, en el cuestionario aplicado en el postest los sujetos evaluaron el entrenamiento - l que fueron sometidos en función del logro de los objetivos y del -- desempeño de los terapeutas, indicando también la relevancia que de - acuerdo a ellos tendrían este tipo de intervenciones para el resto - de la población (ver apéndice H e I).

Diseño

El presente estudio se basó en un diseño experimental de pretest-tratamiento-postest. Se manejaron tres condiciones específicas de -- tratamiento como variables independientes (entrenamiento asertivo, -- pseudotratamiento y control de lista de espera) evaluándose sus efectos sobre las siguientes variables dependientes: (1) puntaje de los - sujetos en una medida de autoreporte de asertividad, (2) número de -- participaciones sustanciales emitidas por los sujetos durante los registros de seminario, (3) puntaje promedio de contacto visual, (4) -- puntaje promedio de duración de la participación, (5) puntaje promedio de latencia, (6) puntaje promedio de volumen de voz, (6) puntaje promedio de claridad de la participación, (7) puntaje promedio de -- fluidez durante la participación, (8) puntaje promedio de firmeza de

la participación y (9) puntaje promedio de asertividad global.

Las sesiones de entrenamiento para las dos condiciones de tratamiento fueron llevados a cabo en forma simultánea por el mismo terapeuta y la misma coterapeuta, dándose entrenamiento asertivo al grupo control de lista de espera una vez concluida la fase de evaluación de postest.

Procedimiento

El procedimiento seguido en la presente investigación se dividió en las siguientes etapas fundamentales, mismas que se describen a -- continuación: (1) proceso de selección de la muestra; (2) entrenamiento a registradores; (3) asignación aleatoria grupos experimentales; - (4) implementación del procedimiento de evaluación de pretest; (5) im- plementación de los programas de entrenamiento específicos para cada- una de las dos condiciones de tratamiento; (6) implementación del pro- cedimiento de evaluación de postest y (7) implementación del entrena- miento asertivo para el grupo control de lista de espera.

Selección de la Muestra. El proceso de selección de la muestra- se dividió en dos fases. Durante la primera se aplicó el Inventario de Autoexpresión en Universitarios a un total de 190 sujetos, todos - ellos alumnos del primer semestre de la carrera de Psicología. Los - datos obtenidos fueron analizados estadísticamente a fin de definir - criterios normativos de puntuación del Inventario en la población ba- jo estudio. Una vez establecidos estos criterios se procedió a deli- mitar una primera muestra potencial para el estudio, seleccionándose a todos aquellos alumnos que obtuvieron puntajes entre 1 y $1\frac{1}{2}$ desvia- ciones estándar por debajo de la media global (puntajes entre 87.98 y 100.10 de acuerdo a los datos de estandarización del Inventario)*.

Una vez definida una muestra de la población caracterizada por de

* Ver Apéndice B

ficiencias a nivel de autoexpresión, de acuerdo a lo determinado por la aplicación del Inventario de autoreporte antes mencionado, se -- procedió a llevar a cabo una segunda fase de selección dirigida a la eliminación de alumnos con bajo rendimiento académico. Este criterio se tomó con el propósito de descartar la posibilidad de que las deficiencias en la participación de los alumnos en sus seminarios se co--rrelacionaban a factores tales como el manejo deficiente de la informa-- ción, malos hábitos de estudio o un bajo rendimiento académico genera-- lizado. Con este fin se revisaron los registros de las calificacio-- nes obtenidas por estos alumnos durante el primer semestre de la ca-- rrera, descartándose a todos aquéllos que tuvieran un promedio gene-- ral por debajo de B (8.0) o que, aun cuando tuvieran el promedio re-- querido, no hubiesen acreditado alguna de sus materias. Finalmente -- se obtuvo una muestra de 28 alumnos de los cuales 4 manifestaron no -- poder participar en el programa de investigación debido a problemas de horario, quedando consituida la muestra definitiva por 24 sujetos.

Entrenamiento a Registradores. Se llevó a cabo en forma simul-- tánea al proceso de selección de sujetos. Un total de 10 alumnos de-- a carrera de Psicología (8 del octavo semestre, un pasante y uno del-- cuarto semestre) respondieron a una invitación expresa para partici-- par dentro del programa de intervención. Todos estos alumnos conta-- ban con excelentes antecedentes académicos y manifestaron su acuerdo-- para participar en forma constante tanto en las sesiones de entrena-- miento como durante la implementación de las dos fases de registro. -- Se llevaron a cabo un total de 7 sesiones de entrenamiento de 2 horas de duración cada una. La primera fase de entrenamiento se abocó a la revisión del manual para registradores (ver apéndice C), centrando la atención en la aclaración de cualquier duda relacionada con las defi-- niciones operacionales de las conductas a registrar. No se dió infor-- mación específica a los sujetos en relación al programa de investiga-- ción, indicándoles únicamente que un aspecto fundamental del estudio -- a realizar era el registro de las participaciones de los alumnos en -- función de las categorías descritas. En una segunda etapa se proce--

dió a llevar a cabo una práctica intensiva de la primera fase de registro la cual se enfoca en el registro de ocurrencia de diferentes tipos de participación verbal. Con este fin se utilizó una grabación en video de un seminario llevado a cabo con alumnos del sexto semestre. Específicamente, se dió a cada sujeto una copia de la forma de registro F1 (ver anexo D) y, después de revisar y discutir cuidadosamente las definiciones de los diferentes tipos de participación verbal, se procedió a presentar el primer segmento del video (ronda de presentaciones de los participantes), a fin de familiarizar a los registradores con los participantes del seminario. A continuación se presentó un segmento de cinco participaciones, pidiendo a los registradores que definieran la categoría de registro a la que cada una de ellas pertenecía. Este bloque de observación fue seguido por una revisión de estos primeros registros y por una discusión y aclaración de las posibles discrepancias. En caso necesario se regresaba el video a participaciones específicas, mismas que se observaban nuevamente discutiendo posteriormente aquellos aspectos que ayudasen a aclarar la naturaleza de las mismas. El procedimiento anterior se repitió en varias ocasiones, alargando sistemáticamente la duración de los segmentos de observación, hasta obtener confiabilidades satisfactorias para esta fase de registro.

Posteriormente se llevó a cabo el entrenamiento específico a la segunda fase de registro. Se proporcionaron a los sujetos las formas de registro F2 y cronómetros. En la primera parte del entrenamiento para esta fase se puso énfasis en la práctica del registro de la categoría de contacto visual. Como en el procedimiento anterior, se observaron inicialmente bloques cortos de participaciones, lo que fue seguido por la revisión y discusión de los registros obtenidos, alargándose sistemáticamente los segmentos a registrar hasta obtenerse registros consistentes. A continuación, y en base a grabaciones en cassettes del mismo seminario, se procedió a practicar las categorías restantes poniendo atención inicial en el registro de duración y latencia, después de las categorías de firmeza, claridad y fluidez

de la participación y, por último, en la categoría de asertividad -- global. Finalmente, los registradores llevaron a cabo prácticas de registro en vivo en seminarios de semestres avanzados.

Asignación Aleatoria a Grupos Experimentales. Una vez definida la muestra para el estudio se llevó a cabo una reunión general con los sujetos, en la que constataron un cuestionario dirigido a la obtención de datos demográficos, así como de información relacionada -- con sus expectativas hacia el tratamiento y a su disponibilidad de ho rario. Asimismo, durante esta reunión se les dió información general en relación a la programación de las diferentes actividades y se les solicitó que firmaran un acuerdo para asistir en forma regular a sus - sesiones de entrenamiento. Cabe señalar que en esta reunión no se dió a los sujetos ninguna información específica a los programas de entrena- miento a seguir. Al finalizar esta sesión inicial se llevó a cabo - la selección aleatoria de los sujetos a cada una de las tres condicio- nes experimentales, notificándose a los sujetos asignados al grupo con trol que debido a una demanda mayor de la prevista su entrenamiento se ría pospuesto por cinco semanas. Por otro lado, se informó a los suje- tos asignados a los otros dos grupos que su entrenamiento se inicia- ría después de dos semanas.

Evaluación de Pretest. Durante el período intermedio entre la - reunión inicial con los participantes y el inicio de las sesiones de - entrenamiento se llevó a cabo el registro conductual de la participa- ción de los sujetos dentro de sus seminarios mismo que, junto con los puntajes obtenidos por los sujetos en el Inventario de Autoexpresión - en Universitarios, constituyeron las medidas de evaluación de pretest. Como un paso previo a la implementación de estos registros, se llevó a cabo una reunión con los profesores de los seminarios a registrar en - en la que se les dió información general sobre los objetivos de los re gistros y se les entregó una hoja con indicaciones dirigidas a la faci- litación de los mismos (ver apéndice F). Cada seminario en el que - se incluía uno o más de los sujetos experimentales fué registrado por-

dos de los registradores, mismos que desconocían al sujeto o sujetos clave para la investigación, por lo que llevaron a cabo las dos fases de registro (en vivo y en grabadora) para todos los participantes del seminario específico. Una vez concluido cada registro, los registradores presentaban a los experimentadores la lista de los sujetos presentes durante el seminario y, en caso de no encontrarse el sujeto o los sujetos clave, se procedía a programar un nuevo registro para ese seminario asignándose una pareja distinta de registradores.

Implementación de los Programas de Entrenamiento. Ambos programas de entrenamiento se condujeron en forma simultánea durante un período de cuatro semanas. Se llevaron a cabo un total de nueve sesiones por condición de tratamiento, con una duración de dos horas cada una. Como se señaló anteriormente, se trabajó con un terapeuta y un coterapeuta. A continuación se presenta un resumen de los procedimientos específicos para cada condición de tratamiento.

Entrenamiento Asertivo. Se centró en un formato de entrenamiento en grupo dentro de una aproximación cognitivo-conductual. Por lo que respecta a la secuencia específica de actividades, se siguió un formato basado en el desarrollo de ejercicios estructurados durante las primeras cinco sesiones del entrenamiento, adoptándose en las restantes un enfoque temático centrado en el fortalecimiento de habilidades relacionadas con la participación de los alumnos en sus seminarios. Las primeras sesiones tuvieron como objetivo facilitar la involucración de los sujetos, prepararlos para entender y utilizar en forma eficaz los principios cognitivos y conductuales subyacentes al entrenamiento, entrenarlos en la discriminación de comportamientos asertivos, agresivos y no asertivos y, por último, practicar aspectos específicos del comportamiento asertivo, mismos que serían fundamentales en sesiones subsecuentes.

A continuación presentamos una descripción resumida de las actividades planteadas para cada sesión (para una descripción más detallada

da de las mismas, consúltese el Manual del Terapeuta en el apéndice J).

Primera Sesión. Se inició con la bienvenida a los participantes y con una plática introductoria en la que se plantearon los objetivos del entrenamiento y se presentó en forma sencilla el marco conceptual del mismo (definición del entrenamiento asertivo, diferenciación inicial entre comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo, naturaleza aprendida de los comportamientos no asertivos e introducción a los componentes verbales y no verbales de la conducta asertiva. A continuación se llevaron a cabo una serie de ejercicios breves enfocados en comportamientos asertivos de tipo positivos, con el objeto de crear una atmósfera cordial y de preparar a los sujetos para el desempeño de conductas más complejas. Dentro de estos ejercicios se incluyeron: (1) "Presentaciones", (2) "Tópicos fútiles", (3) "Si-No", y (4) "Dar y recibir elogios". Al final de la sesión se asignó a los sujetos una tarea a realizar en el período entre sesiones.

Segunda Sesión. En esta sesión se cambió el enfoque de las aseveraciones positivas a procesos más complejos de detección y ejercicio de derechos personales. Asimismo, en esta sesión se entrenó a los participantes a discriminar entre comportamientos asertivos, no asertivos y agresivos y a desarrollar habilidades específicas al manejo de conversaciones sociales. La sesión se inició con el análisis de las tareas de los participantes, dándose a continuación una breve plática sobre los diferentes tipos de respuesta asertiva, misma que fue seguida por un ejercicio de discriminación utilizando interacciones grabadas de tipo asertivo, agresivo y no asertivo. Como siguiente paso se llevó a cabo el ejercicio de "Conversaciones sociales", en el cual se practicaron las siguientes habilidades: (1) planteamiento de preguntas abiertas, (2) empleo de información libre y (3) parafraseo. Finalmente se condujo el ejercicio de "Identificación de derechos personales", en el que los participantes llevaron a cabo una lluvia de ideas que culminó con la elaboración de una lista de dere--

chos personales, en base a la cual se llevó a cabo un análisis imaginario tanto de la pertinencia como del valor de tales derechos para los sujetos, lo que fue seguido por una discusión en parejas. Al término de la sesión se procedió a la asignación de tareas.

Tercera Sesión. El objetivo de esta sesión fue el establecer los fundamentos conceptuales para el empleo de procedimientos de reestructuración cognitiva en conjunción con procedimientos de ensayo conductual. Se inició con una discusión de la tarea, procediéndose a dar una breve introducción de los principios teóricos de la Terapia Racional Emotiva y del patrón A-B-C del comportamiento asertivo. Lo anterior fue seguido por una revisión de las ideas irracionales -- propuestas por Albert Ellis en su explicación del comportamiento neurótico, presentándose ejemplos de éstas, mismas que fueron analizadas en función del patrón A-B-C. La segunda parte de esta sesión se centró en un autoanálisis racional llevado a cabo por los sujetos, en el que éstos detectaron situaciones específicas en las que encontrarán problema para conducirse asertivamente, analizando y cuestionando las ideas irracionales subyacentes y que obstaculizaban su comportamiento asertivo. Finalmente, se procedió a la asignación de tareas.

Cuarta Sesión. A partir de esta sesión los ejercicios se centraron en el ensayo de conductas más complejas, enfatizándose los procedimientos de modelamiento, retroalimentación y moldeamiento. La sesión se inició con el análisis de la tarea de la sesión anterior, llevándose a cabo a continuación los siguientes ejercicios: (1) "Petición y negación de favores", (2) "Expresión de planteamientos sin dar explicaciones", (3) "Enfrentamiento con personas persistentes". Como en las sesiones anteriores se concluyó con la asignación de tareas.

Quinta Sesión. El objetivo de esta sesión fue el facilitar la

transición de los ejercicios estructurados de las sesiones iniciales a los procedimientos complejos de ensayo conductual implementados en la segunda parte del entrenamiento. Una vez concluida la revisión -- de las tareas se procedió a llevar a cabo el ejercicio de "Definición de comportamientos personales" en el que los sujetos practicaron respuestas asertivas a situaciones de redefinición de su conducta. La segunda parte de la sesión se dedicó al ejercicio de "La línea", mismo que se caracteriza por la práctica de situaciones de interacciones auténticas y por la participación de todo el grupo, tanto a nivel de retroalimentación como en su involucración en el juego de roles. Esta actividad por su complejidad abarcó la mayor parte del tiempo asignado a esta sesión, concluyéndose con la asignación de tareas.

Sexta Sesión. A partir de esta sesión el entrenamiento se centró en el fortalecimiento de repertorios asertivos vinculados a la -- participación de los alumnos en su seminario, adoptándose a partir de este punto un enfoque temático. Una vez revisada la tarea se llevó a cabo una introducción breve a los objetivos del seminario, misma que fue seguida por el análisis de una sesión videograbada de seminario. A partir de la observación de este video se pidió a los sujetos que -- analizaran el tipo de participaciones filmadas, categorizándolas dentro de un continuo de asertividad-agresividad-no asertividad en base a criterios específicos de desempeño verbal y no verbal. Esta actividad fue seguida por un ejercicio de reestructuración cognitiva en -- el que se analizó y cuestionó una serie de ideas irracionales subyacentes a la baja participación del seminario, contrastándolas con una lista de derechos personales generados por los participantes. Como -- en los casos anteriores se finalizó la sesión con la asignación de ta reas.

Séptima Sesión. Esta sesión se enfocó a la práctica intensiva -- de aspectos no verbales específicos (contacto visual, firmeza, claridad y volumen) relacionados con la participación asertiva de los suje

tos dentro de sus seminarios. Una vez revisadas las tareas de la sesión anterior, se procedió a llevar a cabo una práctica de ensayo -- conductual en base a una simulación de un seminario. Antes del inicio del ensayo los sujetos revisaron un texto específico, mismo que sirvió como base para la discusión. El ensayo conductual se dividió en tres fases. En la primera se llevó a cabo un bloque breve de discusión en el que cada miembro del grupo expresó un planteamiento. Este bloque fue grabado y posteriormente analizado en función de las categorías no verbales del comportamiento asertivo que constituirían el objetivo del ensayo. Los sujetos recibieron retroalimentación en relación a su ejecución y definieron cambios a implementar para mejorarla, mismos que fueron puestos en práctica en un segundo bloque de discusión. Al finalizar el segundo bloque se volvió a analizar la participación de cada sujeto, pero en esta fase además de la retroalimentación, los terapeutas dieron instrucciones específicas dirigida a la optimización de la participación y modelaron secuencias específicas resaltando aspectos particulares de tipo no verbal. A continuación se llevó a cabo un tercer bloque de discusión de mayor duración que los anteriores, dándose instrucciones a los sujetos de integrar la información recibida. Este bloque fue seguido por una fase de retroalimentación, tanto a nivel individual como grupal, a partir de lo cual cada participante ensayó categorías de respuesta específicas hasta lograr una ejecución satisfactoria. Por último, se llevó a cabo una discusión general en la que se analizó la experiencia anterior en función de los logros de los sujetos y de su importancia para un buen desarrollo de un seminario. Como en las sesiones anteriores se finalizó con la asignación de tareas.

Octava Sesión. Una vez revisada la tarea de la sesión anterior se llevó a cabo un procedimiento de ensayo conductual, mismo que siguió los parámetros descritos para la sesión anterior. En la primera fase de la sesión se trabajaron dos bloques de discusión enfocada a la disminución de la latencia y al incremento de la duración de las -

participaciones. Cada bloque fue seguido por una fase de retroalimentación, modelamiento e instrucciones en el que se enfatizó la integración de elementos no verbales revisados en la sesión anterior. La segunda fase de la sesión se centró en el ensayo de habilidades de interrupción y de resistencia a las interrupciones, en base a dos nuevos bloques de discusión. Finalmente se procedió a la asignación de tareas.

Novena Sesión. Esta última sesión como las anteriores se inició con la revisión de tareas, lo que fué seguido por la simulación del seminario, utilizando como en los casos anteriores un texto base para facilitar la discusión. No obstante, en esta ocasión se desvaneció la intervención de los terapeutas como tales, limitándose éstos a funciones esporádicas de moderadores. Este ensayo fue seguido por una discusión y una retroalimentación grupales lo que dió la pauta para la siguiente actividad. Aunque no específico a los procedimientos de entrenamiento asertivo se decidió incluir como actividad complementaria el ejercicio de "Análisis del campo de fuerzas", a partir de este ejercicio se llevó a los sujetos a identificar tanto los reforzadores potenciales como los posibles obstáculos que deberían afrontar al participar en forma asertiva en sus seminarios futuros. Para concluir, se llevó a cabo el ejercicio denominado "Bombardeo de fuerzas", en el que los participantes expresaron planteamientos positivos tanto de sí mismos como de los otros participantes.

Pseudotrataamiento. El programa de entrenamiento para la condición de pseudotrataamiento se basó en la implementación de diferentes técnicas de dinámicas de grupos, lo que permitió tanto el proporcionar un tratamiento coherente como el garantizar la involucración de los sujetos a lo largo de nueve sesiones de entrenamiento, mismas que se resumen a continuación (para una descripción más detallada de estas sesiones véase el manual específico a la condición de pseudotrataamiento en el apéndice K).

Primera Sesión. Esta sesión tuvo como objetivo el romper con la tensión inicial y el dar una introducción en cuanto a aspectos relevantes a la actividad de seminario. Se inició con un planteamiento de los objetivos del entrenamiento a seguir, lo que fue seguido por el ejercicio de "Pares y cuartetos", por medio del cual los participantes se presentaron entre sí. Como segundo paso se llevó a cabo el ejercicio de "Palabras clave", enfocado a la elaboración de una radiografía del grupo, a partir del cual los sujetos definieron tanto sus expectativas como sus temores y fantasías y analizaron las actitudes y necesidades del grupo. Finalmente se dió una plática introductoria en la que se revisaron aspectos generales de la actividad del seminario (objetivos, ubicación del mismo dentro del programa de estudios, fundamentación, análisis y contraste de los enfoques horizontales y verticales al proceso de enseñanza-aprendizaje).

Segunda Sesión. Esta sesión tuvo como objetivos principales el facilitar el proceso de integración del grupo y el sensibilizar a los participantes en relación a diferentes aspectos relevantes a la conducción y funcionamiento de un seminario. Se inició con el ejercicio "Diálogo y trabajo" en el que, en base a un trabajo en parejas, los sujetos llevaron a cabo un análisis inicial de los factores que facilitan y caracterizan el trabajo en grupo. A continuación los sujetos observaron un video de una sesión de seminario, elaborando un esquema grupal, a partir del cual se definieron los siguientes elementos: (1) funciones de los participantes en el seminario, (2) topografía de la participación, (3) diferentes tipos de participación y (4) aspectos positivos y negativos de las interacciones observadas. Esta actividad fue seguida por una discusión general. Cabe señalar que los trabajos de discusión y análisis se basaron únicamente en la información elicitada por los sujetos, sin que los terapeutas diesen información sobre la relevancia o pertinencia de ninguno de estos aspectos.

Tercera Sesión. En esta sesión se estudiaron ciertos tipos de interferencia dentro del proceso de comunicación. Se inició con el ejercicio "Foto verdad", a partir del cual se analizó la forma en la que un mismo estímulo puede conducir a diferentes apreciaciones y, -- por tanto, a distintos tipos de respuesta. A continuación, y a fin -- de objetivizar los procesos de transmisión de la información, se lle-- vó a cabo el ejercicio de "Teléfono descompuesto", demostrándose la -- forma en la que la información se ve distorsionada de su emisión por una fuente original hasta su recepción por un destinatario final. - Por último, se implementó un ejercicio denominado "La Historia", en el cual a partir de la lectura de un texto breve, los sujetos con-- testan una serie de preguntas de verdadero-falso, mismas que se revi-- saron posteriormente a partir de una discusión en grupo, poniendo -- particular atención a las instancias en las que se dió una distor--- sión de la información a partir de inferencias inexactas. Finalmen-- te, se procedió a llevar a cabo una discusión con los miembros del - grupo en la que se discutieron las experiencias anteriores y su re-- lación con la situación específica de seminario.

Cuarta Sesión. Se enfocó al análisis y objetivización de dife-- rentes modelos de comunicación. En la primera fase se ejemplificaron modelos de comunicación en uno y doble sentido con el objeto de hacer que los sujetos experimentasen directamente las sensaciones produci-- das por dichos modelos. La experiencia anterior fue extrapolada al análisis contrastivo del seminario y la clase teórica de tipo tradi-- cional. En la segunda fase se creó una situación de comunicación cir-- cular discutiéndose los efectos que produce sobre la comunicación el tipo de estructura de una organización. Como en el caso anterior, es-- ta actividad fue seguida por un análisis de la experiencia en función de la actividad académica del alumno.

Quinta Sesión. En esta sesión se analizaron básicamente aspec-- tos de liderazgo y de funcionamiento del grupo ante tareas caracteri--

zadas por un objetivo común. En la primera fase se trabajó con el -- ejercicio de "Supervivencia en el desierto", durante el cual se enfatizaron los procedimientos de toma de decisiones por parte de los --- miembros del grupo, así como aspectos específicos del liderazgo. Esta actividad fue seguida por el ejercicio de "Rompecabezas", a partir del cual se creó una situación que propició la interacción estrecha - de los sujetos del grupo para consecución de objetivos tanto indivi-- duales como grupales. Finalmente, se llevó a cabo una discusión de las actividades previas centrada en el análisis de actitudes que obs-- truyen la resolución de problemas grupales.

Sexta Sesión. Se centró en la revisión de aspectos de competen-- cia y cooperatividad en el desempeño de trabajo grupal. Se inició - con el ejercicio de "Tarjetas", dirigido al análisis del proceso de - integración del grupo. A continuación se dividió al grupo en dos --- secciones para llevar a cabo el ejercicio del "Hombre Lego", mismo -- que tiene como objetivos el medir el grado de competencia dentro del grupo y el analizar los recursos desperdiciados al competir tanto a - nivel individual como grupal. La segunda fase se dedicó a un ejerci-- cio adicional sobre aspectos de colaboración y competencia -"La bolsa de valores"- en el que se enfatizaron aspectos generales del proceso de toma de decisiones.

Séptima Sesión. Se centró en el análisis de diferentes aproxima-- ciones a la solución de problemas grupales, enfatizándose aspectos de creatividad y originalidad. La sesión se inició con el ejercicio de "La ventana", mismo que tiene como objetivo el analizar las actitudes de los participantes hacia objetivos vitales y evidenciar el grado de conocimiento. Durante la segunda fase se programaron dos tipos de -- actividades diferentes, el ejercicio "Unir puntos" y el ejercicio deno-- minado "Caballos". En el primer caso se presentó a los sujetos una - tarea semiestructurada cuya solución aparentemente obvia, demanda del sujeto una consideración de alternativas originales. Por lo que se -

refiere al segundo ejercicio, se planteó un problema como tarea a resolver, primero en forma individual y después en grupo. Esto es, una vez planteado el problema se pidió a cada participante que expusiera su solución al grupo y se generó una discusión dirigida a la obtención de una solución única. Finalmente, se analizaron las dos experiencias anteriores en función de la participación específica de los sujetos dentro del seminario.

Octava Sesión. Esta sesión tuvo un enfoque integrativo. En la primera fase se observó una videograbación de un seminario, a partir de la cual se llevó a cabo una evaluación detallada del desempeño del grupo filmado, observando y analizando aspectos tales como el tipo de comunicación, liderazgo, creatividad, cooperación, competencia, etc. A continuación se presentó a los alumnos un esquema diseñado para el análisis de las diferentes fases del desarrollo de un grupo, indicándoseles que en base a una discusión grupal detectarían las etapas de desarrollo del grupo de seminario observado, y propondrían alternativas para su mejor desempeño. En la segunda fase se procedió a llevar a cabo una simulación de seminario. Con este fin se dió a los sujetos un texto breve, mismo que revisaron cuidadosamente durante diez minutos, indicándoseles que constituía el tópicó a discutir. A continuación se llevó a cabo un bloque de discusión de treinta minutos, durante el cual ambos terapeutas se limitaban al papel de moderadores. Al finalizar este bloque de discusión los participantes procedieron a llevar a cabo un análisis de la etapa de desarrollo alcanzado por el grupo de entrenamiento, basándose en el esquema utilizado en la primera parte de la sesión.

Novena Sesión. Esta sesión se basó en el ejercicio denominado "Análisis del campo de fuerzas", a partir del cual se pidió a los participantes que elaboraran un esquema tanto de los factores que facilitarían el desempeño de un grupo de seminario como de aquéllos que en un momento dado podrían obstaculizarlo. Finalmente, se procedió a lle

var a cabo una evaluación del taller en función de los objetivos --
planteados originalmente.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan se centran en el análisis de los cambios obtenidos por los sujetos en las siguientes variables dependientes: (a) puntajes en el Inventario de Autoexpresión en Universitarios, (b) número de actos emitidos por el sujeto durante su seminario, (c) puntajes promedio de latencia, (d) puntajes promedio de firmeza, (e) puntajes promedio de claridad, (f) puntajes promedio de volumen, (g) puntajes promedio de contacto visual, (h) puntajes promedio de duración de la participación, e (i) puntajes promedio de asertividad global. Una serie de categorías de participación fueron consideradas durante las dos fases de registro conductual (actos no sustanciales, interrupciones sustanciales y no sustanciales e interrupciones no exitosas), mismas que mostraron no ser sensibles al registro. Por lo tanto, no serán consideradas en el presente análisis de resultados.

Confiabilidad entre registradores

Los registros conductuales fueron llevados a cabo por registradores ciegos a la situación experimental (dos registradores por cada seminario registrado). El análisis de la confiabilidad para la categoría de actos sustanciales se llevó a cabo dividiendo el número total de acuerdos obtenidos entre el número total de observaciones registradas (acuerdos + desacuerdos). Por lo que respecta a las categorías restantes, los registros de los dos registradores fueron sometidos a un análisis de correlaciones Producto-Momento de Pearson. Se obtuvo una confiabilidad promedio de 93.7% durante el pretest y de 90.52% durante el postest para la categoría de actos sustanciales. Por otro lado, se obtuvo una correlación promedio de 0.84 entre los registros de los observadores durante el pretest, en lo que se refiere a las ca-

tegorías de contacto visual, duración, latencia, volumen, firmeza, claridad y asertividad global, así como una correlación de 0.83 para las mismas categorías durante el postest. En la Tabla 1 se presentan los puntajes específicos de confiabilidad y correlación entre los registros de los observadores para cada uno de los sujetos bajo estudio.

Mortalidad experimental

Todos los sujetos completaron el entrenamiento y contestaron el Inventario de Autoexpresión en Universitarios en el postest. Sin embargo, para el momento en el que se llevó a cabo el registro conductual de seminarios correspondiente a la fase de evaluación de postest, dos de los sujetos bajo estudio (uno del grupo experimental y otro del grupo control) habían dejado de asistir a los mismos. Por tanto, el análisis estadístico para los puntajes obtenidos en la medida de autoreporte se llevó a cabo para la muestra completa (24 sujetos), mientras que el análisis de las categorías restantes incluyó únicamente a 22 sujetos.

Análisis de pretest

Los puntajes obtenidos para las nueve variables dependientes bajo estudio durante la fase de evaluación de pretest fueron sometidos a un análisis preliminar de varianza, a fin de descartar la posibilidad de la existencia de diferencias significativas entre los grupos antes de la implementación del procedimiento experimental. Los resultados indicaron que no existían diferencias significativas entre los grupos en relación a los puntajes obtenidos en el Inventario de Auto-expresión en Universitarios, $F(0.184) = .83$, $p .05$; al número total de actos sustanciales durante los seminarios, $F(0.218)=0.80$, $p .05$; a la duración del contacto visual, $F(2.431)=0.11$, $p .05$; a la duración de la participación, $F(2.710)=.09$, $p .05$; al volumen de la voz, $F(0.482)=0.62$, $p .05$; a la firmeza de la participación, $F(0.285) = 0.75$, $p .05$; a la claridad de la misma, $F(0.411)=0.66$, $p .05$; a la latencia $F(0.308)=0.738$, $p .05$ y, por último, en cuanto a los puntajes de asertividad global, $F(0.280)=0.75$, $p .05$. Por lo tanto, se puede concluir que el

Sujeto	GRUPO CONTROL				PSEUDOTRATAMIENTO				GRUPO DE TRATAMIENTO			
	Confiabilidad		Correlación		Confiabilidad		Correlación		Confiabilidad		Correlación	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1	100 %	100 %	r=.18	r=-.80	88 %	100 %	r=.87	r=.83	100 %	90 %	r=1.0	r=.91
2	100 %	-	r=.91	-	94 %	100 %	r=.30	r=.92	83 %	100 %	r=.88	r=.99
3	100 %	100 %	r=.98	r=.85	85 %	100 %	r=.99	r=.99	88 %	-	r=.67	r=-
4	85 %	100 %	r=.66	r=1.0	85 %	100 %	r=.81	r=.98	100 %	100 %	r=.99	r=.99
5	100 %	100 %	r=.86	r=.32	88 %	88 %	r=.95	r=.91	100 %	95 %	r=1.0	r=1.0
6	88 %	88 %	r=.90	r=.90	89 %	80 %	r=.98	r=.80	100 %	100 %	r=1.0	r=1.0
7	100 %	87 %	r=.70	r=.16	100 %	100 %	r=.91	r=.89	80 %	85 %	r=.89	r=.99
8	96 %	100 %	r=.99	r=.99	100 %	100 %	r=.81	r=.81	100 %	100 %	r=.97	r=.93

TABLA 1 . Indices de Confiabilidad y Coeficientes de Correlación entre Registradores.

procedimiento de asignación aleatoria de los sujetos a las diferentes condiciones experimentales fue exitoso, y que los tres grupos eran equivalentes antes de la implementación de las condiciones de tratamiento.

Análisis de Postest

Inventario de Auto-expresión en Universitarios. Los puntajes de los sujetos en el Inventario de Auto-expresión en Universitarios durante la evaluación de postest, fueron sometidos a un análisis de varianza, a partir del cual se estableció una diferencia altamente significativa entre los grupos, obteniéndose una $F(10.014)$, significativa a un nivel de probabilidad de 0.001. Un análisis posterior de clasificación múltiple reveló una media global de 119.92, ubicándose el grupo de entrenamiento asertivo en el rango superior con 25.71 puntos por arriba de la media global, a continuación el grupo de pseudotratamiento con 3.96 puntos por arriba de la media global y, en último lugar, el grupo control con 29.67 puntos por debajo de dicha media.

```

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****
          GALPOST
          BY GRUPO
SOURCE OF VARIATION          SUM OF SQUARES          DF          MEAN SQUARE          F          SIGNIF
                                DF          F
MATA EFFECTS
  BY GRUPO                    12453.583          2          6226.792          10.014          0.001
EXPLAINED                    12453.583          2          6226.792          10.014          0.001
RESIDUAL                      13058.250          21          621.821
TOTAL                        25511.833          23          1109.210
20 CASES WERE PROCESSED.
0 CASES (0.0 PCT) WERE MISSING.
  
```

Tabla 2. ANOVA Galassi-Postest.

```

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****
          GALPOST
          BY GRUPO
GRAND MEAN = 119.92
VARIABLE + CATEGORY          N          UNADJUSTED          ADJUSTED FOR          ADJUSTED FOR
                                DEVI'N          INDEPENDENTS          INDEPENDENTS
                                DEVI'N          DEVI'N          + COVARIATES
                                DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N
                                DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N
                                DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N
                                DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N          DEVI'N
GRUPO
  1          8          -29.67          -29.67
  2          8          3.96          3.96
  3          8          25.71          25.71
                                0.70          0.70
MULTIPLE R SQUARED          0.488
MULTIPLE R          0.699
  
```

Tabla 2A. Análisis de Clasificación Múltiple.

Estos datos están en marcado contraste con los datos obtenidos durante el pretest, en los que el análisis de varianza no demostró ninguna diferencia significativa entre grupos, obteniéndose una $F(0.184) = 0.834$, $p .05$. Por lo que respecta al análisis de clasificación múltiple de los grupos, el grupo de entrenamiento asertivo se encontraba a 1.42 puntos por arriba de la media global (93.46), el grupo control a 1.29 puntos por arriba de la misma y el grupo de pseudotratamiento a 2.71 puntos por debajo de la media global.

El incremento del grupo de entrenamiento asertivo se hace particularmente evidente si se considera que la media global subió de 93.46 durante el pretest a 119.92 en el postest, ubicándose el grupo de EA 25.71 puntos por arriba de dicha media. Asimismo, al considerar los puntajes específicos de los sujetos bajo EA, se observó un marcado incremento en sus medias de pretest a postest, subiendo de 94.875 a 145.625 respectivamente, con un puntaje mínimo de 128 y un máximo de 174 durante el postest (puntajes que caen dentro de la categoría de clasificación de sujetos altamente asertivos).

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
GROUPS	49.033	2	24.517	0.184	0.834
EXPLAINED	49.033	2	44.642	0.184	0.834
RESIDUAL	5035.375	21	239.804		
TOTAL	5122.908	23	222.731		

24 CASES WERE PROCESSED.
0 CASES (0.0 PCT) WERE MISSING.

Tabla 3. ANOVA Galassi - Pretest

MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	ADJUSTED FOR COVARIATES + BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N BETA
GRAND MEAN = 93.46					
GRUPO					
A	1	1.29	1.29		
B	1	-2.71	-2.71		
C	1	1.42	1.42		
		0.13		0.13	
MULTIPLE R SQUARED				0.017	
MULTIPLE R				0.131	

Tabla 3A. Análisis de Clasificación Múltiple. Galassi - Pretest

Actos Sustanciales. El análisis de varianza para la categoría de actos - sustanciales no demostró diferencias significativas entre los grupos durante el postest, obteniéndose una $F(0.530) = .597$, $p .05$. El análisis posterior de clasificación múltiple reveló un ligero incremento en el grupo de EA, el cual se ubicó a 1.87 puntos por arriba de la media global (8.27), en contrándose a continuación el grupo control con 0.56 puntos por debajo de la media global y, en último lugar, el grupo de pseudotratamiento con 1.15 puntos por debajo de dicha media.

```

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****
ACTOS
BY GRUPO
*****
SOURCE OF VARIATION          SUM OF    MEAN    F        SIGNIF
                               SQUARES   SQUARE   OF F     OF F
MAIA EFFECTS                 37.203    18.601   0.530   0.597
GRUPO                        37.203    18.601   0.530   0.597
EXPLAINED                    37.203    18.601   0.530   0.597
RESIDUAL                     567.161   35.114
TOTAL                        704.364   33.541
24 CASES WERE PROCESSED.
2 CASES ( 8.3 PCT) WERE MISSING.

```

Tabla 4. ANOVA. Actos Sustanciales - Postest

```

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****
ACTOS
BY GRUPO
*****
GRAND MEAN =      8.27
VARIABLE + CATEGORY      N      UNADJUSTED    ADJUSTED FOR    ADJUSTED FOR
                               DEV'N    ETA    INDEPENDENTS    INDEPENDENTS
                               DEV'N    + COVARIATES
                               DEV'N    BETA    DEV'N    BETA
GRUPO
1                          7      -0.56        -0.56
2                          7      -1.15        -1.15
3                          7      1.87         1.87
                               G.23         G.23
MULTIPLE R SQUARED
MULTIPLE R                0.053
                          0.230

```

Tabla 4A. Análisis de Clasificación Múltiple. Actos Sustanciales. Postest.

Estos resultados son en alguna medida consistentes con los obtenidos durante la evaluación de pretest, en donde se obtuvo una $F(0.218) = 0.80$, $p .05$. Por otro lado, el análisis de clasificación múltiple ubica en primer lugar al grupo de EA, con un puntaje de 1.33 por arriba de la media global (8.542), en segundo lugar al grupo de pseudotratamiento con un puntaje de 0.29 por debajo de la media y, en tercer lugar, al grupo control con 1.04 puntos por debajo de dicha media. No obstante, es importante señ

lar que el grupo de entrenamiento asertivo fue el único que mostró un incremento consistente en sus puntajes de pretest a postest, habiendo elevado su media de 9.875 a 10.143, en tanto que los otros dos grupos mostraron fluctuaciones sumamente inconsistentes. Asimismo, el grupo de EA mostró un puntaje mínimo de 4.0 en el postest, en comparación con el puntaje mínimo de 1.0 que obtuvo durante el pretest (ver Tabla 21).

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****

ACT/SEE
BY GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS	23.583	2	11.792	0.213	0.806
GROUP	23.583	2	11.792	0.213	0.806
EXPLAINED	23.583	2	11.792	0.213	0.806
RESIDUAL	1130.275	21	54.113		
TOTAL	1153.858	23	50.433		

ALL CASES WERE PROCESSED.
NO CASES (0.00 PCT) WERE MISSING.

Tabla 5. ANOVA. Actos Sustanciales - Pretest

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****

ACT/SEE
BY GRUPO

GRAND MEAN = 6.54

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEVIAN	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEVIAN	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEVIAN	BETA
GRUPO							
CONTROL	R	-1.04		-1.04			
EA	R	-0.29		-0.29			
EA	R	1.33	0.14	1.33	0.14		
MULTIPLE R SQUARED					0.820		
MULTIPLE R					0.143		

Tabla 5A. Análisis de Clasificación Múltiple. Actos Sustanciales. Pretest.

Contacto Visual. Los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza de los datos de postest para esta categoría no mostraron diferencias significativas entre los grupos, obteniéndose una $F(0.200) = 0.820$, $p .05$. Los datos fueron sometidos a un análisis posterior de clasificación múltiple, ubicándose el grupo control en la posición superior con un puntaje de 0.11 por arriba de la media global (2.32), el grupo de EA en posición intermedia con un puntaje de 0.04 por arriba de dicha media, y el grupo de pseudotrataamiento en la posición inferior con un puntaje de 0.13 por debajo de la media global.

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****

BY CUIPOS
GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS	0.233	2	0.116	0.200	0.820
GRUPO	0.233	2	0.116	0.200	0.820
EXPLAINED	0.233	2	0.116	0.200	0.820
RESIDUAL	11.040	19	0.581		
TOTAL	11.273	21	0.537		

24 CASES WERE PROCESSED.
2 CASES (8.3 PCT) WERE MISSING.

Tabla 6. ANOVA. Contacto Visual - Postest.

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****

BY CUIPOS
GRUPO

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRUPO							
1	7	0.11		0.11			
2	7	-0.13		-0.13			
3	7	0.04		0.04			
			0.14		0.14		
MULTIPLE R SQUARED					0.021		
MULTIPLE R					0.144		

Tabla 6A. Análisis de Clasif. Múltiple. C. Visual - Postest.

Estos datos muestran un leve incremento en el puntaje del grupo de EA de pretest a postest. Específicamente, los datos arrojados por el análisis de clasificación múltiple durante el pretest señalaban que el grupo de EA se encontraba en el nivel inferior con un puntaje de 0.43 por debajo de la media global (2.48), el grupo control en la posición intermedia con un puntaje de 0.21 por arriba de la media, y el grupo de pseudotratamiento en la posición superior con un puntaje de 0.27 por arriba de la media. Por lo tanto, el grupo de EA mostró una tendencia a incrementar sus puntajes de pretest a postest, siendo el único grupo que mostró un incremento consistente tanto en sus medias (2.00 en pretest a 2.357 en postest) como en sus puntajes mínimos (1.0 pretest a 1.5 postest) y máximos (3.5 pretest a 4.0 postest). Por el contrario, tanto el grupo de pseudotratamiento como el grupo control mostraron decrementos en sus puntajes durante la fase de evaluación de postest.

* * * MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS * * *

BY GROUPS

GRAND MEAN = 2.41

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRUPO							
1	7	0.16		0.16			
2	7	-0.16		-0.16			
3	7	0.02	0.17	0.02	0.17		
MULTIPLE R SQUARED						0.029	
MULTIPLE R						0.171	

Tabla 8A. Análisis de Clasif. Múltiple. Duración - Postest.

A partir de estos datos se evidencia una tendencia consistente al incremento en los puntajes del grupo de EA, en tanto que los puntajes para los otros dos grupos mostraron ser marcadamente inconsistentes, tendiendo a disminuir de pretest a postest. Específicamente, durante el pretest se obtuvo una $F(2.71) = .09$, $p .05$, ubicándose el grupo control y el de pseudotratamiento en los niveles superiores con puntajes de 0.25 por arriba de la media global (2.38) y el grupo de EA en el nivel inferior con un puntaje de -0.50 por debajo de la media global. Esta tendencia al incremento en el grupo de entrenamiento asertivo se hace particularmente evidente al considerar el incremento en la media de este grupo (1.875 en pretest a 2.429 en postest) y en sus puntajes mínimos (1.000 en pretest y 1.500 en postest) y máximos (3.500 a 4.500). Por el contrario, tanto el grupo control como el de pseudotratamiento mostraron decrementos tanto en sus medias como en sus puntajes mínimos y máximos (ver Tabla 21).

* * * * * ANALYSIS OF VARIANCE * * * * *

BY GROUPS

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIG. DF
MAIN EFFECTS	3.000	2	1.500	2.710	0.090
GRUPO	3.000	2	1.500	2.710	0.090
EXPLAINED	3.000	2	1.500		
RESIDUAL	11.625	21	0.554		
TOTAL	14.625	23	0.636		

24 CASES WERE PROCESSED.
0 CASES (0.0 PCT) WERE MISSING.

Tabla 9. ANOVA. Duración - Pretest

*** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS ***
 BY DURACION GRUPO

GRAND MEAN = 2.38

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N BETA
GRUPO				
1	3	0.25	0.25	
2	3	0.25	0.25	
3	3	-0.50	-0.50	
		0.45		0.45
MULTIPLE R SQUARED				0.203
MULTIPLE R				0.453

Tabla 9A. Análisis de Clasificación Múltiple. Duración - Pretest.

Volumen. El análisis de varianza de los puntajes obtenidos en el postest para esta categoría no mostró diferencias significativas entre los grupos, obteniéndose una $F(0.012)=0.98$, $p .05$. El análisis de clasificación múltiple reveló puntajes sumamente inconsistentes entre los grupos, ubicándose - el grupo de pseudotratoamiento en el nivel superior con un puntaje de 0.02 - por arriba de la media global (2.92), enseguida el grupo control con un puntaje de 0.01 por arriba de dicha media, y el grupo de EA en el nivel inferior con un puntaje de 0.03 por debajo de la media global.

*** ANALYSIS OF VARIANCE ***
 BY VOLUEN GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS	0.011	2	0.006	0.012	0.989
GRUPO	0.011	2	0.006	0.012	0.989
EXPLAINED	0.011	2	0.006	0.012	0.989
RESIDUAL	9.142	19	0.481		
TOTAL	9.153	21	0.436		

24 CASES WERE PROCESSED.
 2 CASES (8.3 PCT) WERE MISSING.

Tabla 10. ANOVA. Volumen - Postest

*** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS ***
 BY VOLUEN GRUPO

GRAND MEAN = 2.92

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N BETA
GRUPO				
1	7	0.01	0.01	
2	7	0.03	0.03	
3	7	-0.03	-0.03	
		0.03		0.03
MULTIPLE R SQUARED				0.001
MULTIPLE R				0.035

Tabla 10A. Análisis de Clasif. Múltiple. Volumen - Postest

Estos puntajes no muestran variaciones en relación a los datos arrojados en el pretest, en el que se obtuvo una $F(0.482) = 0.62$, $p .05$ para esta categoría. El análisis de clasificación múltiple en dicha fase mostró el siguiente ordenamiento entre los grupos: en primer lugar el grupo control con un puntaje de 0.12 por arriba de la media global (2.68), a continuación el grupo de pseudotratamiento con un puntaje de 0.02 por debajo de dicha media y, finalmente, el grupo de entrenamiento asertivo con un puntaje de 0.10 por debajo de la media global.

```

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****
              VOLFRE
              BY GRUPO
*****
SOURCE OF VARIATION      SUM OF SQUARES      DF      MEAN SQUARE      F      SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS
GRUPO                    0.196          2          0.093      0.482      0.624
EXPLAINED                0.196          2          0.093      0.482      0.624
RESIDUAL                 4.048         21          0.193
TOTAL                    4.233         23          0.184
24 CASES WERE PROCESSED.
0 CASES ( 0.0 PCT) WERE MISSING.

```

Tabla 11. ANOVA. Volumen - Pretest.

```

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****
              VOLFRE
              BY GRUPO
*****
GRAND MEAN =      2.68
VARIABLE * CATEGORY      N      UNADJUSTED      ADJUSTED FOR      ADJUSTED FOR
                        DEV'N ETA      INDEPENDENTS      INDEPENDENTS
                        DEV'N      + COVARIATES
                        BETA      DEV'N      BETA
GRUPO
1                        3      0.12            0.12
2                        3      -0.02           -0.02
3                        3      -0.10           -0.10
                        0.21            C.21
MULTIPLE * SQUARED      0.944
MULTIPLE *              0.210

```

Tabla 11A. Análisis de Clasif. Múltiple. Volumen - Pretest.

Firmeza. El análisis de varianza para los datos de esta categoría no muestra ninguna diferencia significativa entre grupos durante la evaluación de postest. Se obtuvo una $F(0.870) = 0.43$, $p .05$, sometiendo los datos a un análisis posterior de clasificación múltiple a partir del cual se ubicó al grupo de pseudotratamiento en la posición superior con un puntaje de 0.14 por arriba de la media global (2.95), el grupo de entrenamiento asertivo en el nivel intermedio con un puntaje de 0.08 por arriba de la media y el gru-

po control en el nivel inferior con un puntaje de 0.24 por debajo de dicha media.

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****

BY FIRPOS GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS	0.583	2	0.292	0.870	0.435
GRUPO	0.583		0.292	0.870	0.435
EXPLAINED	0.583	2	0.292	0.870	0.435
RESIDUAL	6.372	19	0.335		
TOTAL	6.955	21	0.331		

24 CASES WERE PROCESSED.
2 CASES (8.3 PCT) WERE MISSING.

Tabla 12. ANOVA. Firmeza - Postest.

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****

BY FIRPOS GRUPO

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRUPO							
1	7	-0.24		-0.24			
2	7	0.14		0.14			
3	7	0.08	0.29	0.08	0.29		
MULTIPLE R SQUARED					0.034		
MULTIPLE R					0.290		

Tabla 12A. Análisis de Clasificación Múltiple. Firmeza - Postest.

Al considerar los datos obtenidos en pretest, los resultados anteriores muestran un ligero incremento en los puntajes del grupo de pseudotrata-
miento, un patrón inconsistente en el grupo control y ninguna modificación
en el grupo de entrenamiento asertivo. Esto es, durante la fase de evalua-
ción de pretest se había obtenido una $F(0.285) = 0.75, p .05$, ubicándose, a
partir del análisis de clasificación múltiple, al grupo de entrenamiento -
asertivo en el nivel superior con 0.08 puntos por arriba de la media global
en segundo lugar al grupo control con 0.05 por arriba de esta media y, en -
tercer lugar, al grupo de entrenamiento asertivo con 0.13 puntos por de-
bajo de la media global.

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****
 BY FIRMEZA GRUPO

GRAND MEAN = 2.83

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRUPO							
1	8	3.05		0.05			
2	8	-0.13		-0.13			
3	8	0.08	0.16	0.08	0.16		
MULTIPLE R SQUARED						0.026	
MULTIPLE R						0.163	

Tabla 13. ANOVA. Firmeza - Pretest.

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****
 BY FIRMEZA GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS GRUPO	0.206 0.206	2	0.103 0.103	0.285 0.285	0.755 0.755
EXPLAINED	0.206	2	0.103	0.285	0.755
RESIDUAL	7.584	21	0.361		
TOTAL	7.790	23	0.339		

24 CASES WERE PROCESSED.
 0 CASES (0.0 PCT) WERE MISSING.

Tabla 13A. Análisis de Clasificación Múltiple. Firmeza - Pretest.

Claridad. Los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza de los datos del postest no indican diferencias significativas entre los grupos. Se obtuvo una $F(0.278)=0.76$, $p .05$, sometiéndose estos datos a un análisis de clasificación múltiple, a partir del cual se ubicó al grupo de pseudotrataamiento en el nivel superior con un puntaje de 0.10 por arriba de la media global (3.05), en seguida el grupo de EA con un puntaje de 0.03 por arriba de dicha media y, por último, el grupo control con un puntaje de 0.15 por debajo de la media global.

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****
 BY CLARIDAD GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS GRUPO	0.240 0.240	2	0.120 0.120	0.278 0.278	0.760 0.760
EXPLAINED	0.240	2	0.120	0.278	0.760
RESIDUAL	8.214	19	0.432		
TOTAL	8.455	21	0.403		

24 CASES WERE PROCESSED.
 2 CASES (8.3 PCT) WERE MISSING.

Tabla 14. ANOVA. Claridad - Postest.

* * * M U L T I P L E C L A S S I F I C A T I O N A N A L Y S I S * * *

BY CLAPOS GRUPO

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRAND MEAN =	3.05						
GRUPO							
1	7	-0.15		-0.15			
2	8	0.10		0.10			
3	7	0.03		0.03			
			0.17		0.17		
MULTIPLE R SQUARED						0.028	
MULTIPLE R						0.169	

Tabla 14A. Análisis de Clasificación Múltiple. Claridad - Postest.

Al comparar estos datos con los obtenidos durante el pretest [F(0.248) = 0.783, p .05] se evidencia un incremento en el grupo de pseudotratamiento, mismo que se ubicaba durante el pretest en la posición inferior con un puntaje de 0.13 por debajo de la media global (3.18). El grupo de EA mostró un decremento en relación al pretest, en el que estaba en la posición superior con un puntaje de 0.7 por arriba de la media global, pasando a una posición intermedia durante el postest. Por último, el grupo control mostró decrementos de pretest a postest, habiéndose ubicado durante el primero en posición intermedia con un puntaje de 0.05 por arriba de la media global.

* * * A N A L Y S I S O F V A R I A N C E * * *

BY CLAPPE GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIG.1 F OF F
MAIN EFFECTS	0.190	2	0.095	0.248	0.733
GRUPO	0.190	2	0.095	0.248	0.733
EXPLAINED	0.190	2	0.095	0.248	0.733
RESIDUAL	8.055	21	0.384		
TOTAL	8.245	23	0.358		

24 CASES WERE PROCESSED.
0 CASES (0.0 PERCENT) WERE MISSING.

Tabla 15. ANOVA. Claridad - Pretest.

* * * M U L T I P L E C L A S S I F I C A T I O N A N A L Y S I S * * *

BY CLAPPE GRUPO

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRAND MEAN =	3.19						
GRUPO							
1	8	0.05		0.05			
2	8	-0.13		-0.13			
3	8	0.07		0.07			
			0.15		0.15		
MULTIPLE R SQUARED						0.023	
MULTIPLE R						0.152	

Tabla 15A. Análisis de Correlación Múltiple. Claridad-Pretest

Latencia. Como en los casos anteriores, no se evidenciaron diferencias significativas entre los grupos durante el postest, obteniéndose una $F(0.948)=0.405$, $p .05$. Los datos del análisis de correlación múltiple mostraron el siguiente ordenamiento: el grupo de EA en el nivel superior con un puntaje de 0.28 por arriba de la media global (3.73), el grupo de pseudotratamiento en posición intermedia con un puntaje de 0.11 por arriba de la media y el grupo control en la posición inferior con un puntaje de 0.40 por debajo de dicha media.

```

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****
          LATPOS
          BY GRUPO
SOURCE OF VARIATION      SUM OF SQUARES      DF      MEAN SQUARE      F      SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS
GRUPO                    1.786          2          0.893      0.948      0.405
EXPLAINED                1.786          2          0.893      0.948      0.405
RESIDUAL                 17.902         19          0.942
TOTAL                   19.688         21          0.938
24 CASES WERE PROCESSED.
2 CASES ( 8.3 PCT) WERE MISSING.

```

Tabla 16. ANOVA. Latencia Postest.

```

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****
          LATPOS
          BY GRUPO
GRAND MEAN =      3.73
VARIABLE + CATEGORY      N      UNADJUSTED DEV'N      ETA      ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N      BETA      ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N      BETA
GRUPO
1                        7      -0.40      0.30      -0.40
2                        7      0.11      0.30      0.11
3                        7      0.28      0.30      0.28
MULTIPLE R SQUARED      0.991
MULTIPLE R              0.301

```

Tabla 16A. Análisis de Clasificación Múltiple. Latencia - Postest.

Los datos anteriores muestran un incremento, aunque no significativo, en los grupos de pseudotratamiento y EA en relación a los puntajes obtenidos durante el pretest, siendo este incremento más marcado en el grupo de EA. Específicamente, durante el pretest se obtuvo una $F(0.308)=0.73$, $p .05$, ubicándose el grupo de EA en primer lugar con un puntaje de 0.15 por arriba de la media global (3.23), el grupo control en posición intermedia con un puntaje de 0.08 por arriba de la media global y el grupo de pseudotratamiento en la posición inferior con un puntaje de 0.23 por debajo de dicha media. Por -

otro lado, el incremento en el grupo de EA se hace aún mas evidente al considerarse las diferencias entre medias de pretest a postest para este grupo (3.071 y 3.375 respectivamente) y sus fluctuaciones entre puntajes mínimos (1.700 en pretest y 2.700 en postest) y máximos (4.000 en pretest y 4.900 - en postest).

* * * * * ANALYSIS OF VARIANCE * * * * *

L A T P R E
BY GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS GRUPO	0.646 0.646	2	0.323 0.323	0.308 0.308	0.738 0.738
EXPLAINED	0.646	2	0.323	0.308	0.738
RESIDUAL	22.004	21	1.048		
TOTAL	22.650	23	0.985		

24 CASES WERE PROCESSED.
0 CASES (0.0 PCT) WERE MISSING.

Tabla 17. ANOVA. Latencia - Pretest

* * * * * MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS * * * * *

L A T P R E
BY GRUPO

GRAND MEAN = 3.23

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRUPO							
1	8	0.08		0.08			
2	8	-0.23		-0.23			
3	8	0.15		0.15			
			0.17		0.17		
MULTIPLE R SQUARED					0.029		
MULTIPLE R					0.169		

Tabla 17A. Análisis de Clasificación Múltiple. Latencia - Pretest.

Asertividad Global. Como en los casos anteriores, los datos obtenidos a partir de la evaluación de postest para esta categoría fueron sometidos a un análisis de varianza, mismo que no reflejó ninguna diferencia significativa entre los grupos, habiéndose obtenido una $F(0.445) = 0.647$, $p .05$. El análisis posterior de clasificación múltiple ubicó al grupo de entrenamiento - asertivo en el nivel superior con un puntaje de 0.12 por arriba de la media global (2.92), en segundo lugar al grupo de pseudotratamiento con un puntaje de 0.04 por arriba de dicha media y, en tercer lugar, al grupo control - con un puntaje de 0.18 por debajo de la media global.

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****
 ASERTIVOS
 BY GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS	0.340	2	0.170	0.445	0.647
GRUPO	0.340	2	0.170	0.445	0.647
EXPLAINED	0.340	2	0.170	0.445	0.647
RESIDUAL	7.253	19	0.382		
TOTAL	7.593	21	0.362		

21 CASES WERE PROCESSED.
 2 CASES (2.5 PCT) WERE MISSING.

Tabla 18. ANOVA. Asertividad Global - Postest.

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****
 ASERTIVOS
 BY GRUPO

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N	ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N	BETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N	BETA
GRUPO							
1	7	-0.18		-0.18			
2	8	0.06		0.06			
3	7	0.12		0.12			
			0.21		0.21		
MULTIPLE R SQUARED					0.045		
MULTIPLE R					0.212		

Tabla 18A. Análisis de Clasif. Múltiple. Asertividad Global - Postest.

Estos datos muestran un ligero incremento de pretest a postest tanto para el grupo de entrenamiento asertivo como para el grupo de pseudotrata-
 miento, en tanto que el grupo control decrementó sus puntajes. Específicamen-
 te, durante el pretest se obtuvo una $F(0.280) = 0.75$, $p .05$, ubicándose, a
 partir del análisis de clasificación múltiple, al grupo control en el nivel
 superior con un puntaje de 0.07 por arriba de la media global (2.89), en se-
 gundo lugar el grupo de entrenamiento asertivo con un puntaje de 0.05 por -
 arriba de esta media y, en tercer lugar, el grupo de pseudotratamiento con
 un puntaje de 0.13 por debajo de la media global.

Cabe señalar que el grupo de entrenamiento asertivo obtuvo la media -
 más alta durante el postest (.043, en comparación con 2.963 para el grupo -
 de pseudotratamiento y 2.743 para el grupo control), así como los puntajes
 mínimos más altos (2.700, en comparación con 2.200 para el grupo de pseudo-
 tratamiento y 1.000 para el grupo control).

***** ANALYSIS OF VARIANCE *****

BY ASERTIVIDAD PRE
GRUPO

SOURCE OF VARIATION	SUM OF SQUARES	DF	MEAN SQUARE	F	SIGNIF OF F
MAIN EFFECTS	0.190	2	0.095	0.240	0.758
GRUPO	0.190	2	0.095	0.240	0.758
EXPLAINED	0.190	2	0.095	0.240	0.758
RESIDUAL	7.116	21	0.339		
TOTAL	7.306	23	0.318		

24 CASES WERE PROCESSED.
0 CASES (0.0 PCT) WERE MISSING.

Tabla 19. ANOVA Asertividad Global - Pretest.

***** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS *****

BY ASERTIVIDAD PRE
GRUPO

VARIABLE + CATEGORY	N	UNADJUSTED DEV'N ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS DEV'N ETA	ADJUSTED FOR INDEPENDENTS + COVARIATES DEV'N ETA
GRUPO				
1	2	0.07	0.07	
2	8	-0.13	-0.13	
3	8	0.05	0.05	
		0.16		0.16
MULTIPLE R SQUARED				0.024
MULTIPLE R				0.151

Tabla 19A. Análisis de Clasificación Múltiple. Asert. Global - Pretest.

Análisis de Correlación Múltiple

Los datos obtenidos a partir de las evaluaciones de pretest y postest en todas las variables dependientes bajo estudio fueron sometidos a un análisis de correlación producto-momento de Pearson, a fin de determinar las correlaciones existentes entre dichas variables. A partir de este análisis se evidenció una fuerte correlación positiva, significativa a un nivel de probabilidad de 0.001, entre los puntajes de firmeza y asertividad global - tanto durante el pretest como durante el postest. Específicamente, durante el pretest el índice de correlación para estas variables fue de 0.9556 --- (p=0.001) y durante el postest de 0.9523 (p=0.001) (ver Tabla 20).

Asimismo, se estableció una correlación alta y significativa entre - los puntajes de claridad y asertividad global, tanto durante el pretest co-

	GALPRE	GALPOST	ACTPRE	ACTPOS	CVIPRE	CVIPOS	DURPRE	DURPOS	VOLPRE	VOLPOS
GALPRE	1.0000 (24) P=0.000	0.3992 (24) P=0.000	-0.0615 (24) P=0.335	-0.0644 (22) P=0.345	-0.1329 (24) P=0.171	-0.2118 (22) P=0.172	-0.3274 (24) P=0.039	-0.0588 (22) P=0.360	0.0216 (24) P=0.460	-0.1432 (24) P=0.269
GALPOST	0.3992 (24) P=0.000	1.0000 (24) P=0.000	0.0462 (24) P=0.419	0.0103 (22) P=0.482	-0.3539 (24) P=0.045	-0.0484 (22) P=0.598	-0.4054 (24) P=0.024	-0.0021 (24) P=0.476	-0.1370 (24) P=0.262	0.0900 (22) P=0.345
ACTPRE	-0.0615 (24) P=0.335	0.0462 (24) P=0.419	1.0000 (24) P=0.000	0.5462 (22) P=0.004	-0.2732 (24) P=0.098	-0.2840 (24) P=0.097	-0.2401 (24) P=0.110	-0.2139 (22) P=0.176	0.0131 (24) P=0.476	-0.2563 (22) P=0.124
ACTPOS	-0.0644 (22) P=0.335	0.0103 (22) P=0.482	0.5462 (22) P=0.004	1.0000 (22) P=0.000	-0.1260 (24) P=0.198	0.0122 (22) P=0.478	-0.2555 (22) P=0.116	0.1399 (22) P=0.267	0.0121 (22) P=0.479	-0.0026 (22) P=0.490
CVIPRE	-0.1329 (24) P=0.171	-0.3539 (24) P=0.045	-0.2732 (24) P=0.098	-0.1960 (22) P=0.198	1.0000 (24) P=0.000	-0.0552 (22) P=0.387	0.0592 (24) P=0.031	0.0324 (22) P=0.443	0.3977 (24) P=0.027	0.1335 (22) P=0.259
CVIPOS	-0.2118 (22) P=0.172	-0.0484 (22) P=0.598	-0.2840 (24) P=0.097	0.0122 (22) P=0.478	-0.0452 (24) P=0.337	1.0000 (24) P=0.000	-0.1066 (22) P=0.314	0.0273 (22) P=0.501	0.1569 (22) P=0.243	0.5249 (22) P=0.006
DURPRE	-0.3274 (24) P=0.039	-0.4054 (24) P=0.024	-0.2401 (24) P=0.110	-0.2655 (22) P=0.116	0.0598 (24) P=0.001	-0.1896 (22) P=0.314	1.0000 (24) P=0.000	-0.2658 (22) P=0.126	0.0326 (24) P=0.351	-0.1743 (22) P=0.219
DURPOS	-0.0588 (22) P=0.360	-0.0021 (24) P=0.476	-0.2139 (22) P=0.170	0.1399 (22) P=0.267	0.0324 (22) P=0.443	0.0273 (22) P=0.501	-0.2090 (22) P=0.130	1.0000 (22) P=0.000	0.0417 (22) P=0.393	0.3975 (22) P=0.034
VOLPRE	0.0216 (24) P=0.460	-0.1370 (24) P=0.262	0.0131 (24) P=0.476	0.0121 (22) P=0.479	0.1335 (24) P=0.027	0.1369 (22) P=0.243	0.0017 (24) P=0.351	0.0000 (22) P=0.593	1.0000 (22) P=0.000	0.1267 (22) P=0.267
VOLPOS	-0.1432 (24) P=0.269	0.0900 (22) P=0.345	-0.2563 (22) P=0.124	-0.0026 (22) P=0.490	0.1395 (22) P=0.267	0.5239 (22) P=0.006	-0.1743 (22) P=0.219	0.3975 (22) P=0.034	0.1269 (22) P=0.267	1.0000 (22) P=0.000
FIRPRE	0.2226 (24) P=0.143	0.2244 (24) P=0.150	-0.2123 (24) P=0.171	-0.0473 (22) P=0.416	0.1254 (24) P=0.446	0.0776 (22) P=0.362	-0.2197 (24) P=0.155	0.0742 (22) P=0.371	0.6429 (24) P=0.001	0.0522 (22) P=0.409

TABLA 20 a. Análisis de Correlación Múltiple .

	GALPRF	GALPOST	ACTPRE	ACTPOS	CVIPRE	CVIPOS	DURPRE	DURPOS	VOLPRE	VOLPOS
GALPRF	1.0000 (24) P=0.0000	0.3592 (24) P=0.0050	-0.0615 (24) P=0.325	-0.0644 (24) P=0.315	-0.2029 (24) P=0.171	-0.2118 (24) P=0.172	-0.3274 (24) P=0.0059	-0.0508 (24) P=0.560	0.0216 (24) P=0.460	-0.1452 (24) P=0.260
GALPOST	0.3592 (24) P=0.0050	1.0000 (24) P=0.0000	0.0462 (24) P=0.415	0.0107 (24) P=0.442	-0.3539 (24) P=0.0045	-0.3584 (24) P=0.394	-0.4064 (24) P=0.024	-0.0021 (24) P=0.470	-0.1570 (24) P=0.262	0.0960 (24) P=0.345
ACTPRE	-0.0615 (24) P=0.335	0.0462 (24) P=0.415	1.0000 (24) P=0.0000	0.5442 (24) P=0.004	-0.2732 (24) P=0.193	-0.2840 (24) P=0.097	-0.2601 (24) P=0.110	-0.2139 (24) P=0.170	0.0131 (24) P=0.476	-0.2503 (24) P=0.124
ACTPOS	-0.0644 (24) P=0.335	0.0462 (24) P=0.415	0.5442 (24) P=0.004	1.0000 (24) P=0.0000	-0.1906 (24) P=0.193	0.0122 (24) P=0.473	-0.2555 (24) P=0.116	0.1399 (24) P=0.267	0.0121 (24) P=0.479	-0.0026 (24) P=0.495
CVIPRE	-0.2029 (24) P=0.171	-0.3539 (24) P=0.004	-0.2732 (24) P=0.193	-0.1906 (24) P=0.193	1.0000 (24) P=0.0000	-0.0552 (24) P=0.567	0.5597 (24) P=0.001	0.0324 (24) P=0.445	0.3977 (24) P=0.027	0.1335 (24) P=0.269
CVIPOS	-0.2118 (24) P=0.172	-0.3584 (24) P=0.004	-0.2840 (24) P=0.193	0.0122 (24) P=0.473	-0.0552 (24) P=0.567	1.0000 (24) P=0.0000	-0.1096 (24) P=0.314	0.5273 (24) P=0.001	0.1569 (24) P=0.243	0.5249 (24) P=0.006
DURPRE	-0.3274 (24) P=0.0059	-0.4064 (24) P=0.024	-0.2601 (24) P=0.116	-0.2655 (24) P=0.116	0.6553 (24) P=0.001	-0.1096 (24) P=0.314	1.0000 (24) P=0.0000	-0.2650 (24) P=0.130	0.0326 (24) P=0.551	-0.1743 (24) P=0.219
DURPOS	-0.0508 (24) P=0.560	-0.0021 (24) P=0.470	-0.2139 (24) P=0.170	0.1399 (24) P=0.267	0.0324 (24) P=0.445	0.5273 (24) P=0.001	-0.2050 (24) P=0.150	1.0000 (24) P=0.0000	0.0317 (24) P=0.593	0.3973 (24) P=0.034
VOLPRE	0.0216 (24) P=0.460	-0.1570 (24) P=0.024	0.0131 (24) P=0.475	0.0121 (24) P=0.479	0.3977 (24) P=0.002	0.1569 (24) P=0.243	0.3226 (24) P=0.351	0.0017 (24) P=0.993	1.0000 (24) P=0.0000	0.1267 (24) P=0.267
VOLPOS	-0.1452 (24) P=0.260	0.0960 (24) P=0.345	-0.2503 (24) P=0.124	-0.0026 (24) P=0.495	0.1335 (24) P=0.269	0.5249 (24) P=0.006	-0.1743 (24) P=0.219	0.3973 (24) P=0.034	0.1269 (24) P=0.267	1.0000 (24) P=0.0000
FIRPRE	0.2274 (24) P=0.145	0.0246 (24) P=0.455	-0.2029 (24) P=0.171	-0.0473 (24) P=0.416	0.0244 (24) P=0.446	0.0224 (24) P=0.562	-0.2167 (24) P=0.155	0.0232 (24) P=0.571	0.6429 (24) P=0.001	0.0522 (24) P=0.409

TABLA 20 a. Análisis de Correlación Múltiple .

	GALPRE	GALPOS	ACTPRE	ACTPOS	CVIPPE	CVIPOS	DURPRE	DURPOS	VOLPRE	VOLPOS
FIRPOS	-0.1357 (.22) P=0.234	0.2786 (.22) P=0.155	-0.1144 (.22) P=0.305	0.1529 (.22) P=0.324	-0.0667 (.22) P=0.254	0.5026 (.22) P=0.019	-0.1377 (.22) P=0.061	0.5323 (.22) P=0.045	0.5195 (.22) P=0.074	0.8372 (.22) P=0.001
CLAPRE	0.3166 (.24) P=0.046	0.0365 (.24) P=0.433	-0.3270 (.24) P=0.057	-0.2457 (.22) P=0.155	-0.0193 (.24) P=0.464	0.2605 (.22) P=0.121	-0.2982 (.24) P=0.079	0.1795 (.22) P=0.212	0.4756 (.24) P=0.039	0.5616 (.22) P=0.049
CLAPOS	-0.1403 (.22) P=0.255	0.1777 (.22) P=0.214	-0.1601 (.22) P=0.232	0.1246 (.22) P=0.234	0.1051 (.22) P=0.521	0.5615 (.22) P=0.003	-0.2867 (.22) P=0.093	0.3761 (.22) P=0.042	0.3046 (.22) P=0.354	0.3403 (.22) P=0.031
LATPRE	-0.4037 (.24) P=0.026	-0.2059 (.24) P=0.147	0.2943 (.24) P=0.150	0.6029 (.22) P=0.001	0.0117 (.24) P=0.473	0.4934 (.22) P=0.010	0.7450 (.24) P=0.415	0.3425 (.22) P=0.059	0.2626 (.24) P=0.108	0.1294 (.22) P=0.285
LATPOS	-0.2674 (.22) P=0.114	0.2772 (.22) P=0.115	0.3656 (.22) P=0.047	0.3143 (.22) P=0.077	0.6215 (.22) P=0.462	0.2334 (.22) P=0.144	-0.2724 (.22) P=0.173	0.1357 (.22) P=0.772	0.5597 (.22) P=0.040	0.3723 (.22) P=0.044
ASERGEYL	0.1279 (.24) P=0.276	-0.0444 (.24) P=0.542	-0.1814 (.24) P=0.172	0.0143 (.22) P=0.475	0.0765 (.24) P=0.261	0.2455 (.22) P=0.155	-0.2697 (.24) P=0.101	0.2326 (.22) P=0.183	0.6714 (.24) P=0.031	0.2033 (.22) P=0.182
ASERPOS	-0.2173 (.22) P=0.166	0.1095 (.22) P=0.197	-0.1371 (.22) P=0.277	0.1517 (.22) P=0.250	0.6625 (.22) P=0.391	0.5051 (.22) P=0.008	-0.1599 (.22) P=0.050	0.5368 (.22) P=0.063	0.2969 (.22) P=0.090	0.8112 (.22) P=0.001

TABLA 20 b. Análisis de Correlación Múltiple.

	C O E F F I C I E N T E S		C O R R E L A T I O N		C O E F F I C I E N T E S		C O R R E L A T I O N	
	F1RPOS	F1RPOS	CLADIL	CLADPO	LATPFI	LATPOS	ASERPRE	ASERPOS
F1RPOS	0.9222 (.22) P=0.017	1.0000 (.00) P=0.000	0.3755 (.22) P=0.002	0.2552 (.22) P=0.001	0.3165 (.22) P=0.125	0.5511 (.22) P=0.051	0.4251 (.22) P=0.025	0.9523 (.22) P=0.001
CLADIL	0.3755 (.22) P=0.001	0.5752 (.22) P=0.042	1.0000 (.00) P=0.000	0.3090 (.22) P=0.045	-0.1127 (.22) P=0.223	0.3555 (.22) P=0.403	0.4014 (.22) P=0.001	0.5965 (.22) P=0.035
CLADPO	0.2552 (.22) P=0.117	0.3090 (.22) P=0.071	0.3090 (.22) P=0.045	1.0000 (.00) P=0.000	0.3506 (.22) P=0.005	0.5555 (.22) P=0.002	0.4654 (.22) P=0.012	0.9650 (.22) P=0.001
LATPFI	-0.3165 (.22) P=0.004	0.3165 (.22) P=0.126	-0.1127 (.22) P=0.214	0.3506 (.22) P=0.046	1.0000 (.00) P=0.000	0.4762 (.22) P=0.013	0.4222 (.22) P=0.074	0.5038 (.22) P=0.071
LATPOS	0.3165 (.22) P=0.117	0.5511 (.22) P=0.001	0.3555 (.22) P=0.175	0.5511 (.22) P=0.002	0.4762 (.22) P=0.013	1.0000 (.00) P=0.000	0.4030 (.22) P=0.045	0.6272 (.22) P=0.001
ASERPRE	0.4251 (.22) P=0.001	0.4014 (.22) P=0.035	0.4014 (.22) P=0.035	0.4450 (.22) P=0.019	0.4762 (.22) P=0.013	0.4030 (.22) P=0.045	1.0000 (.00) P=0.000	0.4510 (.22) P=0.012
ASERPOS	0.5965 (.22) P=0.007	0.5965 (.22) P=0.001	0.5965 (.22) P=0.001	0.9650 (.22) P=0.001	0.3123 (.22) P=0.071	0.6076 (.22) P=0.001	0.4210 (.22) P=0.012	1.0000 (.00) P=0.000

TABLA 20 d. Analisis de Correlación Múltiple .

Categoría	GRUPO CONTROL					PSEUDOTRATAMIENTO					ENTRENAMIENTO ASERTIVO				
	Media	Mínimo	Máximo	D. Est.	Varian.	Media	Mínimo	Máximo	D.Est.	Varian.	Media	Mínimo	Máximo	D. Est.	Varian.
GALPRE	94.750	82.000	111.000	11.696	136.786	90.750	50.000	111.000	20.226	409.071	94.875	67.000	109.000	13.174	173.55
GALPOS	90.250	76.000	114.000	15.267	244.214	123.875	54.000	163.000	37.246	1387.268	145.625	128.000	174.000	15.296	233.98
ACTPRE	7.500	1.000	17.000	5.237	27.429	8.250	4.000	19.000	5.600	31.357	9.875	1.000	31.000	10.176	103.55
ACTPOS	7.714	1.000	19.000	6.473	41.905	7.125	2.000	18.000	5.194	26.982	10.143	4.000	20.000	6.149	37.81
CVIPRE	2.688	2.000	3.500	0.458	0.210	2.750	2.000	4.000	0.926	0.857	2.000	1.000	3.500	0.802	0.64
CVIPOS	2.429	1.000	3.500	0.932	0.869	2.188	1.500	3.000	0.458	0.210	2.357	1.500	4.000	0.852	0.72
DURPRE	2.625	2.000	4.000	0.582	0.339	2.625	2.000	3.500	0.641	0.411	1.875	1.000	3.500	0.954	0.91
DURPOS	2.571	1.000	4.000	0.976	0.952	2.250	1.500	2.500	0.378	0.143	2.429	1.500	4.500	1.018	1.03
VOLPRE	2.800	2.200	3.600	0.444	0.197	2.663	2.100	3.200	0.417	0.174	2.587	2.000	3.200	0.455	0.20
VOLPOS	2.929	1.000	4.300	1.077	1.159	2.938	2.200	3.500	0.457	0.208	2.886	2.400	3.500	0.348	0.12
FIRPRE	2.875	2.300	3.700	0.459	0.211	2.700	2.000	3.700	0.668	0.446	2.913	2.200	4.300	0.653	0.42
FIRPOS	2.714	1.000	3.800	0.853	0.728	3.088	2.300	3.500	0.383	0.147	3.029	2.600	3.800	0.403	0.16
CLAPRE	3.225	2.400	4.300	0.636	0.405	3.050	2.500	4.000	0.521	0.271	3.250	2.400	4.300	0.689	0.47
CLAPOS	2.900	1.000	4.500	1.049	1.100	3.150	2.600	3.600	0.330	0.109	3.071	2.700	3.800	0.377	0.14
LATPRE	3.313	1.000	4.700	1.253	1.570	3.000	2.000	4.800	0.938	0.880	3.375	1.700	4.000	0.833	0.69
LATPOS	3.329	1.000	4.500	1.150	1.322	3.837	2.000	5.000	0.910	0.828	4.014	2.700	4.900	0.834	0.69
ASERPRE	2.743	1.000	4.100	0.916	0.840	2.963	2.200	3.500	0.434	0.188	3.043	2.700	3.800	0.387	0.15
ASERPOS	2.743	1.000	4.100	0.916	0.840	2.963	2.200	3.500	0.434	0.188	3.043	2.700	3.800	0.387	0.15

TABLA 21 . Tabla de Integración de Datos.

mo en el postest. Esto es, el análisis de correlación producto-momento de Pearson arrojó un índice de correlación entre estos puntajes de 0.804 durante el pretest, a un nivel de significancia de 0.001. Durante el postest esta correlación se elevó aún más, obteniéndose un índice de correlación de -0.9650 a un nivel de significancia de 0.001.

Este patrón de correlación es igualmente evidente entre los puntajes de claridad y firmeza tanto para el pretest como para el postest, estableciéndose una triada de correlaciones entre los puntajes de firmeza, claridad y asertividad global. Específicamente, durante el pretest el índice de correlación entre los puntajes de firmeza y claridad fue de 0.8108 a un nivel de significancia de 0.001, incrementándose durante el postest a 0.9559, también a un nivel de significancia de 0.001.

Finalmente, se obtuvieron correlaciones positivas significativas, moderadas en pretest y fuertes en postest, entre las siguientes variables: (1) duración y contacto visual (pretest: $r=0.6598$, $p=0.001$; postest: $r=0.8273$, $p=0.001$); (2) volumen y firmeza (pretest: $r=0.6429$, $p=0.001$; postest: $r=0.8372$, $p=0.001$), y (3) volumen y asertividad global (pretest: $r=0.6914$, $p=0.001$; postest: $r=0.8112$, $p=0.001$) (ver Tabla 20).

Cuestionarios de Control

La información obtenida a partir del cuestionario de control aplicado durante el pretest reveló que antes de la implementación de las dos condiciones experimentales de tratamiento ambos grupos mantenían expectativas razonables con respecto al mismo, lo que validó en forma inicial la credibilidad de la condición de pseudotratamiento.

Por otro lado, al concluir las sesiones de entrenamiento para ambas condiciones de tratamiento se aplicó a los sujetos un segundo cuestionario en el que se evaluaba el logro de los objetivos previstos, el nivel de participación de los sujetos, la adecuación de las tareas, aspectos positivos y negativos de cada programa de tratamiento, la relevancia de los programas para la optimización del desempeño académico del alumno, el desempeño de -

los dos terapeutas y, por último, la existencia de posibles factores que hubiesen interferido con la consecución de los objetivos propuestos. En general, esta evaluación fue favorable para ambas condiciones de tratamiento. Todos los sujetos señalaron haber cubierto sus expectativas en forma satisfactoria, manifestando haber tenido niveles óptimos de involucración y participación dentro de sus grupos. Al evaluarse la forma en la que se condujeron ambos programas de entrenamiento los sujetos de los dos grupos indicaron que las tareas habían sido pertinentes, haber mantenido niveles altos de motivación durante las mismas y haber recibido un entrenamiento congruente y adecuado.

No se mencionaron aspectos negativos en relación a ninguno de los programas, sugiriéndose un incremento en el número de sesiones para ambas instancias, que los programas se hicieran extensivos a una población mayor y que se complementaran los materiales utilizados en la condición de pseudo-tratamiento. Por otro lado, al preguntarse sobre la existencia de posibles factores que hubiesen interferido con el logro de los objetivos propuestos, uno de los sujetos del grupo de EA mencionó la inconstancia con la que se habían impartido sus seminarios previos, misma que le impidió el practicar las tareas relacionadas con su participación dentro de los mismos.

Finalmente, los sujetos pudieron detectar cambios en sus comportamientos y actitudes directamente atribuibles a su participación dentro de los grupos de tratamiento, enfatizando la importancia de este tipo de intervenciones para la optimización del desempeño académico de los alumnos de la carrera de Psicología.

Otros Resultados

Al llevar a cabo las prácticas piloto de registro conductual de seminarios, resultó evidente que los criterios de puntuación para las categorías de contacto visual y duración de la participación planteados por Carmody (1977), no resultaban coherentes al registrar participaciones caracterizadas por una duración mayor a la prevista en registros conductuales de in-

teracciones breves de juego de roles. Por lo tanto, los datos crudos (en segundos) para las categorías de duración de la participación y de contacto visual de 141 sujetos registrados durante la fase de evaluación de pretest, fueron sometidos a un análisis estadístico a fin de determinar criterios de puntuación específicos para nuestra situación de registro.

Para la categoría de contacto visual se obtuvo una media de 13.533404, con una desviación estándar de 7.4813352, procediéndose a definir los puntajes específicos para cada categoría numérica [1 - 5] en base a la dispersión de los datos en relación con la media global. Específicamente, se asignó un puntaje de "1" a todas aquellas puntuaciones que se ubicaran entre -2 y $-1\frac{1}{2}$ desviaciones estándares (duración del contacto visual = $0'' - 2.2''$); puntaje de "1,5" a puntuaciones ubicadas entre $-1\frac{1}{2}$ y -1 desviaciones estándar (contacto visual = $2.3'' - 6.03''$); puntaje de 2.0 a puntuaciones ubicadas entre -1 y $-\frac{1}{2}$ desviaciones estándar (contacto visual = $6.04'' - 9.74''$); puntaje de "2.5" a puntuaciones ubicadas entre $-\frac{1}{2}$ desviaciones estándar y la media (contacto visual = $9.75'' - 13.4''$); puntaje de 3.0 a puntuaciones ubicadas entre la media y $\frac{1}{2}$ desviación estándar (contacto visual = $13.5'' - 17.1''$); puntaje de "3.5" a puntuaciones ubicadas entre $+\frac{1}{2}$ desviación estándar y $+1$ desviación estándar (contacto visual = $17.2'' - 20.9''$); puntaje de "4" a puntuaciones ubicadas entre $+1$ y $+1\frac{1}{2}$ desviaciones estándar (contacto visual = $21.0'' - 24.6''$); puntajes de 4.5 a puntuaciones ubicadas entre $+1\frac{1}{2}$ y $+2$ desviaciones estándar (contacto visual = $24.7'' - 28.3''$) y, finalmente, puntaje de "5" a todas aquellas puntuaciones por arriba de 2 desviaciones estándar (contacto visual = de 28.4 en adelante).

Por lo que respecta a la categoría de duración de la participación, se obtuvo una media de 21.870922 con una desviación estándar de 10.776148, siguiéndose el procedimiento anterior para la categorización de los datos en puntajes numéricos de 1 - 5. Específicamente, se asignó un puntaje de 1.0 a todas aquellas puntuaciones ubicadas entre -2 y $-1\frac{1}{2}$ desviaciones estándar (duración = $0.0'' - 5.5''$); un puntaje de 1.5 a las puntuaciones ubicadas entre $-1\frac{1}{2}$ y -1 desviaciones estándar (duración = $5.6'' - 10.9''$); un puntaje de 2.0 a puntuaciones ubicadas entre -1 y $-\frac{1}{2}$ desviaciones estándar (duración = $11.0'' - 16.3''$); un puntaje de 2.5 a puntuaciones ubicadas entre $-\frac{1}{2}$

desviación estándar y la media (duración = 16.4" - 21.7"); un puntaje de 3.0 a puntuaciones ubicadas entre la media y $+\frac{1}{2}$ desviación estándar (duración a 21.8" - 27.1"); puntaje de 3.5 a puntuaciones ubicadas entre $+\frac{1}{2}$ y +1 desviación estándar (duración = 27.2" - 32.5"); puntaje de 4.0 a puntuaciones ubicadas entre +1 y $+1\frac{1}{2}$ desviaciones estándar (duración = 32.6"-37.9"); puntaje de 4.5 a puntuaciones ubicadas entre $+1\frac{1}{2}$ y +2 desviaciones estándar (duración = 38.0" - 43.2") y, por último, puntaje de 5.0 a puntuaciones ubicadas por arriba de +2 desviaciones estándar (duración = 43.3" en adelante).

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La presente investigación se caracterizó por la aplicación de una aproximación cognitivo conductual de entrenamiento asertivo como estrategia de intervención dirigido al incremento de la participación de estudiantes universitarios en seminarios de discusión. Aun cuando los procedimientos específicos que integran esta aproximación de entrenamiento han recibido una validación sustancial - a partir de la investigación realizada en el área, un número limitado de estudios se ha desarrollado teniendo como objetivo fundamental el modificar y optimizar la participación y el desempeño académico de estudiantes universitarios. Por lo tanto, la presente investigación constituye uno de los intentos iniciales para aplicar las herramientas y procedimientos derivados del entrenamiento asertivo en la solución de deficiencias concretas de estudiantes a nivel universitario.

El presente estudio se basó en la evaluación de tres hipótesis fundamentales de investigación, mismas que se revisarán a continuación a la luz de los resultados obtenidos, presentándose posteriormente una discusión general de las implicaciones, limitaciones y conclusiones del presente estudio.

En primer lugar, se predijo que el grupo sometido al entrenamiento asertivo produciría puntajes significativamente más altos en una medida de autoreporte de asertividad (Inventario de Autoexpresión en Universitarios) durante la fase de evaluación en posttest en comparación con el

grupo de pseudotrataamiento y control. Esta hipótesis se ve sustancialmente validada a partir de los resultados del análisis estadístico al que fueron sometidos los datos, mismo que reveló que el grupo de entrenamiento asertivo obtuvo durante la fase de evaluación de postest un incremento en sus puntajes marcadamente superior al obtenido por el grupo de pseudotrataamiento, en tanto que el grupo control mostró puntajes inconsistentes de pretest a postest, obteniendo un decremento durante esta última fase. Específicamente, durante el postest el grupo de entrenamiento asertivo obtuvo una media de 145.63 en esta medida, calificando todos los sujetos entre +1/2 y +2 desviaciones estándar por arriba de la media obtenida para esta población, lo que lo ubica a partir de los datos de estandarización entre las categorías de sujetos altamente asertivos y asertivos. Asimismo, la media obtenida por el grupo de entrenamiento asertivo se ubica en el rango de sujetos altamente asertivos de acuerdo a los datos normativos reportados por Galassi y cols. (1976) para la población en la que se llevó a cabo el procedimiento original para la estandarización del inventario. Por el contrario, los datos obtenidos durante el postest, independientemente del incremento evidenciado en el grupo de pseudotrataamiento ubican tanto a este último grupo como al control por debajo de la media de asertividad de la población de estudiantes universitarios de la ENEP Zaragoza.

Los datos anteriores demuestran la eficacia del entrenamiento asertivo aplicado a esta población en lo que se refiere a los cambios percibidos por los sujetos en sus niveles de asertividad. Asimismo, estos resultados indican la idoneidad del Inventario de Autoexpresión en Universitarios para reflejar cambios a nivel de asertividad en nuestra población como resultado de una intervención específica dirigida a la optimización de habilidades asertivas.

Por lo que respecta a la segunda hipótesis de investigación, la cual planteaba que el grupo de entrenamiento asertivo mostraría un --

incremento significativamente superior a los otros dos grupos en relación al número de participaciones de los sujetos durante la evaluación de postest en seminarios, no se vió confirmada a partir del análisis estadístico al que fueron sometidos los datos, no habiéndose evidenciado ninguna diferencia significativa entre los grupos. No obstante, a pesar de no encontrarse diferencias significativas, un análisis detallado de los puntajes obtenidos por los grupos de muestra que el grupo de entrenamiento asertivo fue el único que tuvo un incremento consistente de pretest a postest en relación al porcentaje de participaciones de sus sujetos. Esto es, a diferencia del grupo de pseudotratamiento (el cual mostró un decremento de pretest a postest) como el grupo control (que mostró puntajes consistentes por debajo de la media global en ambas evaluaciones), el grupo de entrenamiento asertivo mostró una tendencia consistente al incremento tanto en sus medias de pretest a postest como en sus puntajes mínimos. Este último dato muestra que el nivel general de participación del grupo de entrenamiento asertivo se incrementó y que aquellos sujetos que durante la evaluación de pretest habían presentado una sola participación elevaron durante la evaluación de postest su número de participaciones, obteniéndose en esta fase un puntaje mínimo de cuatro participaciones para este grupo.

La tercera hipótesis, misma que planteaba que el grupo de entrenamiento asertivo produciría un incremento significativamente mayor que los grupos de pseudotratamiento y control durante la fase de evaluación de postest en sus puntajes de contacto visual, duración, volumen, firmeza, claridad, latencia y asertividad global, tampoco se vió confirmada a partir del análisis de los datos. Esto es, no se obtuvo ninguna diferencia significativa entre los grupos para ninguna de estas categorías. Sin embargo, un análisis más detallado de los datos revela una tendencia al incremento aunque no significativa, en los puntajes del grupo de entrenamiento asertivo para las categorías de contacto visual, duración y latencia. En el primer caso, en

tanto que los grupos de pseudotratamiento y control mostraron un decremento de pretest a postest en sus puntajes de contacto visual, el grupo de entrenamiento asertivo fue el único que evidenció un incremento consistente tanto en sus medias como en sus puntajes mínimos y máximos para esta categoría, lo que revela una tendencia al cambio - en dirección positiva en relación a los puntajes de este grupo para la categoría de contacto visual. En segundo lugar, los puntajes de - postest para la categoría de duración revelan un decremento en los -- puntajes del grupo control y del grupo de pseudotratamiento, en tan-- to que el grupo de entrenamiento asertivo mostró un incremento que -- lo colocó, de una posición por debajo de la media global durante el - pretest, a una posición ligeramente superior a la media global duran-- te el postest. En tercer lugar, los datos específicos a la categoría de latencia muestran un incremento en los puntajes de los grupos de - pseudotratamiento y entrenamiento asertivo. Aun cuando el incremento mayor se dió en el grupo de pseudotratamiento que pasó de una posi--- ción por debajo de la media durante el pretest, a una posición por -- arriba de la media en el postest, el grupo de entrenamiento asertivo obtuvo tanto la media más alta durante el postest (4.01) como los pun-- tajes mínimos y máximos más elevados.

Finalmente, el grupo de pseudotratamiento mostró una tendencia estable al incremento en la categoría de claridad, pasando del nivel inferior durante el pretest, con una puntuación por debajo de la me-- dia global al nivel superior durante el postest con una puntuación -- por arriba de dicha media. A este respecto, el grupo de entrenamien-- to asertivo mostró un ligero decremento pasando de la posición supe-- rior durante el pretest a una posición intermedia durante el postest (todavía por arriba de la media global), en tanto que el grupo con-- trol decrementó sus puntajes pasando de la posición intermedia a la - posición inferior con puntajes por debajo de la media global.

Por otro lado, durante la fase de evaluación de pretest y la de

postest se consideraron una serie de categorías de participación adicionales, basadas en el trabajo de Lewittes (1977). Estas categorías se relacionaban con la ocurrencia de actos no sustanciales, e interrupciones de diversos tipos (sustanciales, no sustanciales y no exitosas) durante las discusiones de los grupos de seminario. No obstante, los registros en ambas fases de evaluación indican una frecuencia de ocurrencia sumamente baja para estas categorías de participación, misma que no resulta susceptible de análisis estadístico. Estos datos corroboran los reportados por Lewittes (1977), quien al registrar este tipo de participaciones también obtuvo frecuencias mínimas para estas categorías de respuesta.

Asimismo, se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre los puntajes de todas las variables dependientes bajo estudio, observándose una triada de correlaciones altamente significativas entre los puntajes de pretest y postest para las categorías de asertividad global, firmeza y claridad. Pachman, Foy, Massey y Eisler (1974), al llevar a cabo un análisis factorial de diversas categorías de respuesta relacionadas con la dimensión conductual de asertividad encontraron una correlación similar entre los puntajes de asertividad global y los puntajes de duración del contacto visual, de contenido no condescendiente, de solicitud de nuevas conductas y de duración de la participación. Por lo tanto, nuestros resultados complementan y corroboran los obtenidos por estos autores y, en conjunto, demuestran la validez y la utilidad de un puntaje subjetivo de asertividad global dado por observadores entrenados a partir del cual se puede tener un índice general del nivel de asertividad de los sujetos bajo estudio.

Por último, los resultados de los cuestionarios de control aplicados durante la fase de pretest y postest corroboran la validez de la condición de pseudotratamiento, implementado como una medida de control experimental para eliminar la posibilidad de un efecto placebo. Durante estas evaluaciones se hizo evidente la credibilidad de

esta condición dado que los sujetos sometidos al pseudotrata-
miento reportaron haber recibido un tratamiento congruente, mismo que cubrió
las expectativas que se habían formulado originalmente.

En resumen, a partir de la implementación de un programa de entre-
namiento asertivo con una población de estudiantes universitarios, se
logró obtener un incremento altamente significativo en los autorepor-
tes de asertividad de los sujetos sometidos a la condición de trata-
miento. A partir de lo anterior se desprende que como un resultado -
directo de la intervención, estos sujetos se perciben a sí mismos co-
mo significativamente más asertivos, lo que en sí constituye un pri-
mer logro importante de dicha intervención.

Por otro lado, aun cuando no se obtuvieron diferencias signifi-
cativas entre los grupos en relación a las categorías restantes, el -
grupo de entrenamiento asertivo mostró una tendencia a incrementar --
sus puntajes en las categorías de actos sustanciales, contacto visual,
duración y latencia, lo que constituye un indicador de cambio en di-
rección positiva. Una de las limitaciones de la presente investiga-
ción, y que puede en alguna medida explicar el que los sujetos bajo -
entrenamiento asertivo no hayan incrementado estos puntajes a niveles
significativos, es el hecho de que el entrenamiento tuvo que implemen-
tarse en forma intensiva (tres sesiones por semana) por cuestiones --
ajenas a la investigación. Esto es, consideramos que los sujetos no
tuvieron oportunidad para practicar y fortalecer en forma sistemá-
tica las habilidades revisadas durante el curso del entrenamiento, da-
do que sólo contaban con un día entre sesiones para practicar estas -
conductas. Lo anterior se hizo más evidente durante la segunda fase-
de entrenamiento, en donde se centró la atención en el fortalecimien-
to de habilidades de interacción en seminarios. En esta fase la asig-
nación de tareas se basaba en conductas que deberían practicarse espe-
cíficamente dentro del seminario, contándose con un máximo de tres se-
minarios posibles para llevarlas a cabo. Aunado a lo anterior, y a pe-
sar del hecho de que tres sesiones de seminario constituyan en sí una
posibilidad limitada para practicar las habilidades específicas, en -

ocasiones los sujetos reportaron la imposibilidad para llevar a cabo sus tareas al no haber tenido esta actividad por diversas causas.

En relación a lo anterior, Berah (1981) llevó a cabo una investigación enfocada al análisis de la influencia de variaciones en la programación de un programa de entrenamiento asertivo. En su estudio utilizó estudiantes universitarios, mismas que fueron asignadas a una de cuatro condiciones: entrenamiento asertivo intensivo (dos sesiones de seis horas de duración cada una), entrenamiento asertivo espaciado (ocho sesiones de dos horas cada una, llevando a cabo dos sesiones por semana), entrenamiento asertivo combinado (una sesión de seis horas, seguida por cuatro de dos horas de duración en una base de dos sesiones por semana) y un grupo control. El nivel de asertividad de los sujetos se midió en base a dos medidas de autoreporte, a una prueba conductual basada en juego de roles y a puntajes de compañeros, evaluándose a los sujetos antes, y al finalizar y cuatro semanas después del término del entrenamiento. Los resultados indicaron que aun cuando el entrenamiento asertivo produjo mayores incrementos que la ausencia de tratamiento, no se observaron diferencias significativas relacionadas con las diferentes condiciones de programación del entrenamiento.

A partir de esta investigación, y en vista de las limitaciones - tiempo a las que se vió sujeto el presente estudio, optamos por la implementación de un programa intensivo de entrenamiento asertivo. No obstante, dada la especificidad del tipo de comportamientos revisados durante la segunda fase de entrenamiento, resultó evidente la necesidad de haber contado con un mayor espaciamiento entre sesiones, mismo que hubiese posibilitado una práctica más consistente de las conductas revisadas. Por lo tanto, consideramos conveniente llevar a cabo un estudio comparativo de diferentes variaciones en la programación - de este formato específico de entrenamiento, a fin de definir la influencia que tales variaciones tienen en los resultados generales del programa.

Un aspecto importante de esta investigación fue el análisis de un conjunto de investigaciones relacionadas a nuestro problema de estudio, a partir del cual se detectaron tanto limitaciones que nos propusimos superar, como aspectos que consideramos interesantes retomar. En primer lugar consideramos la investigación de Weinhold y Hedquist (1970) en la que compararon la efectividad de una condición de entrenamiento asertivo y una condición de aprendizaje social para incrementar las respuestas asertivas verbales de estudiantes universitarios y decrementar sus niveles de ansiedad, no obteniendo diferencias significativas entre ambas condiciones de tratamiento. Una limitación metodológica fundamental de este estudio fue el empleo de autoreportes de la frecuencia de ocurrencia de respuestas verbales de los sujetos como única medida de evaluación de la eficacia de las condiciones experimentales manejadas, con lo que el control experimental se ve seriamente cuestionado.

En segundo lugar, la investigación llevada a cabo por Blanchard (1977) con estudiantes de Odontología, nos proporcionó un antecedente en relación a la adecuación del entrenamiento asertivo como estrategia de intervención en el manejo de deficiencias específicas de poblaciones de estudiantes universitarios. Sin embargo, Blanchard no utilizó ninguna condición control que permitiese asegurar que los cambios obtenidos fuesen resultado directo de su intervención, por lo que sus conclusiones, aunque importantes carecen de un apoyo metodológico sustancial.

En tercer lugar, la investigación llevada a cabo por Lewittes (1977) constituye un antecedente muy específico del presente estudio y sirvió como punto de referencia para el desarrollo del mismo. Un aspecto que consideramos importante retomar de la investigación de Lewittes fueron sus protocolos de registro de la participación de los sujetos en grupos pequeños de discusión. No obstante, dado que estos protocolos se centraban únicamente en el registro de categorías crudas de participación, consideramos fundamental complementarlas inte--

grando al análisis de los actos de tipo sustancial (categoría fundamental de registro en nuestro estudio) categorías específicas a la evaluación del constructo de asertividad (contacto visual, duración, de la participación, volumen, claridad, firmeza, latencia y asertividad global). Asimismo, al analizar este estudio detectamos limitaciones importantes que pretendimos superar a partir de la presente investigación. Entre estas limitaciones se cuenta el no haber utilizado medidas de evaluación a la dimensión de asertividad; la duración mínima tanto de sus programas de entrenamiento asertivo (tres sesiones de una hora de duración) como de su programa de pseudotratoamiento (una sesión de media hora, mismo que difícilmente resultaría creíble como condición de tratamiento); y, por último, el formato de entrenamiento mismo, que se basa en el ensayo de categorías de respuesta específica a la discusión en grupos, colocando una atención mínima o nula en aspectos tales como contacto visual, firmeza, claridad y volumen de la participación.

Por lo que respecta a la investigación llevada a cabo por Landoceur y Armstrong (1983), aunque constituye un ejemplo interesante de la integración de un programa de entrenamiento asertivo como componente adicional dentro de un programa de intervención múltiple dirigido a la optimización del aprovechamiento académico en un escenario educativo, no fue posible derivar conclusiones específicas sobre los efectos del entrenamiento asertivo dadas las características del estudio.

Resumiendo, a partir de estas investigaciones y en un intento por superar las limitaciones detectadas, decidimos enfatizar los siguientes aspectos: evaluar los cambios obtenidos a partir de nuestra intervención a tres niveles: (a) autoreportes específicos al comportamiento asertivo, (b) registros de participaciones específicos a la interacción del alumno dentro de su seminario y (c) evaluaciones de componentes conductuales específicos al comportamiento asertivo; establecer una base metodológica que permitiese garantizar un control riguroso de las variables bajo estudio, misma que incluyó la estandariza---

ción de la medida de autoreporte a utilizar en el estudio, la selección de sujetos de acuerdo a parámetros específicos para esta población, la implementación tanto de una condición control de pseudotratamiento (a fin de descartar posibilidades de un efecto placebo) como de una condición control sin tratamiento (dirigida a la neutralización de variables extrañas); la asignación aleatoria de los sujetos a cada condición de tratamiento; el entrenamiento intensivo a registradores y el mantenimiento de una condición de doble ciego durante los registros; la implementación de registros conductuales en vivo y en la situación natural -característica que distingue a este estudio de la gran mayoría de las investigaciones realizadas en el área- y, por último, el análisis estadístico riguroso de los datos arrojados por la investigación.

Un punto que resulta importante enfatizar es la implementación de registros conductuales en vivo y en una situación natural. A este respecto, en años recientes se ha desarrollado un cuerpo sustancial de investigaciones que cuestionan la validez de los procedimientos de juego de roles como recurso para evaluar la eficacia de programas de entrenamiento enfocados en habilidades sociales, especialmente en lo que se refiere al estudio de la asertividad (Bellack, Hersen y Turner, 1978; Curran, 1978; Bellack, Hersen y Lamparski, 1979; Bellack, Hersen y Turner, 1979; Higgins, Alonso y Pendleton, 1979; Wessberg, Mariotto, Conger, Farrell y Conger, 1979; Rakos, 1982). Aun cuando estos procedimientos han recibido una validación convergente a partir de estudios en los que sujetos sometidos a un tratamiento anterior han demostrado incrementos en su ejecución después del tratamiento, las investigaciones mencionadas anteriormente no han podido establecer una relación directa entre las conductas evidenciadas dentro de la situación de juego de roles y conductas en situaciones paralelas en vivo, cuestionando seriamente la validez externa de estos procedimientos. Por lo tanto, e independientemente de las demandas que su implementación impuso sobre el desarrollo de estudio, decidimos centrar la evaluación conductual en un registro de la situación -

natural de seminario, en un intento por obtener una valoración más exacta de los efectos de nuestra intervención. A este respecto, el empleo de registros en vivo pudo haber constituido un factor fundamental que explique la ausencia del tipo de cambios dramáticos reportados por otras investigaciones. Esto es, y como se señaló anteriormente, la evaluación de la gran mayoría de estudios sobre entrenamiento asertivo se basa en el análisis de la ejecución de los sujetos en situaciones de juego de roles sumamente estructuradas, que se relacionan estrechamente de pretest a postest y en ocasiones inclusive durante el entrenamiento.

A este respecto Bellack, Hersen y Turner (1979) señalan que este tipo de situaciones son menos amenazantes para el sujeto, dado que está consciente de que puede responder impunemente a las interacciones de juego de roles, distorsionando su estilo característico de respuesta, pudiéndose producir conductas idiosincráticas a las situaciones. Por el contrario, nuestra evaluación giró alrededor de respuestas que se daban dentro de una situación natural de interacción y bajo el control de estímulos y consecuencias reales a dicha interacción.

Por lo tanto, consideramos que esta investigación constituyó un intento serio para evaluar la aplicación de un programa de entrenamiento asertivo en la solución de deficiencias de participación en nuestra población de estudiantes. No obstante, nuestro estudio conlleva una serie de limitaciones que consideramos importante mencionar. En primer lugar, no se presentan datos específicos de seguimiento que pudieran dar una visión general de la evolución del comportamiento de los sujetos. En segundo lugar, y como se discutió anteriormente, por cuestiones ajenas a la investigación los programas de entrenamiento se implementaron en forma intensiva, lo que definitivamente redundó en una limitación para la práctica y fortalecimiento de las habilidades revisadas en el grupo de entrenamiento asertivo. En tercer lugar, debe reconocerse que aun cuando ambos terapeutas contamos con una asesoría constante en el desarrollo de ambos programas de entrenamiento y que, como una condición previa para la conducción de grupos de entre-

namiento asertivo nos sometimos como participantes en un programa - específico de este tipo, nuestra relativa inexperiencia en la conducción de grupos de entrenamiento asertivo pudo haber constituido una - limitante para los alcances del estudio.

En conclusión, y aun cuando no se obtuvieron resultados particularmente dramáticos a partir de nuestra intervención, el presente estudio pone de relieve el enorme potencial de las herramientas y procedimientos específicos al entrenamiento asertivo, para superar la -- brecha existente entre los niveles precurrentes de interacción social del alumno de primer ingreso de la Carrera de Psicología y las demandas que sobre él impone un curriculum escolar básicamente distinto a los enfoques tradicionales de la educación a los que se ha estado expuesto. Asimismo, a partir de este estudio se hace evidente la importancia de la detección temprana de alumnos con deficiencias a nivel - de asertividad y de la implementación de programas correctivos que posibiliten la integración y el desempeño del alumno en cada de sus actividades académicas. Estos programas redundarán no solo en el desarrollo personal del alumno, sino en la optimización todas aquellas -- actividades académicas en las que el estudiante juegue un papel fundamental, haciendo más congruente la relación existente entre planteamientos curriculares y realidades institucionales.

Por otro lado, y dado que este estudio constituye un primer intento de intervención se hace evidente la necesidad de generar un --- cuerpo sustancial de investigación en el área, mismo que amplíe o corobore los resultados obtenidos. En este sentido, y como se señaló - anteriormente, consideramos importante el retomar aspectos especificos de este estudio, llevando a cabo investigaciones que evalúen los efectos de diferentes condiciones de programación del entrenamiento - asertivo, la correlación existente entre diferentes formas de evaluación de los resultados del entrenamiento en esta población (juego de roles vs. registro conductual), la idoneidad del entrenamiento asertivo en otras situaciones de tipo académico (p. ej. prácticas de ser

vicio), las diferencias existentes entre el nivel de asertividad de alumnos de primero y noveno semestre de la carrera, etc. Por último consideramos importante el enfatizar la importancia de la detección temprana de deficiencias a nivel de asertividad en nuestra población de estudiantes, dado que, en nuestro concepto, la habilidad de expresión asertiva constituye un elemento crucial para su desempeño profesional posterior dentro de la Psicología.

REFERENCIAS

- Acevedo, I.A. Aprender Jugando. Acevedo y Asociados. Consultores en desarrollo integral S.A. de C.V. México, 1982.
- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior. San Luis Obispo: Impact, 1974.
- Alden, L. y Cappe, R. Nonassertiveness: Skill deficit or selective - self-evaluation. Behavior Therapy, 1981, Vol. 12, 107-114.
- Atkinson, D.R. Effect of selected behavior modification techniques on student self-initiated action. Journal of Counseling Psychology, 1971, Vol. 18(5), 395-400.
- Bellack, A.S.; Hersen, M. y Lamparski, D. Role-play tests for asses-- ing social skills: Are they valid? Are they useful? Journal of - Consulting and Clinical Psychology, 1979, Vol. 47(2), 335-342.
- Bellack, A.S.; Hersen, M. y Turner, S.M. Role-play tests for assesing social skills: Are they valid? Behavior Therapy, 1978, Vol. 9 , 448-461.
- Bellack, A.S.; Hersen, M. y Turner, S.M. Relationship of role-playing and knowledge of appropriate behavior to assertion in the natural environment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, Vol. 47(4), 670-678.
- Berah, E.F. Influence of scheduling variations on the effectiveness of a group assertion training program for women. Journal of Counseling Psychology, 1981, Vol. 28(3), 265-268.
- Blanchard, B.E.; Turner, J.; Eschette, N. y Coury, M.V. Assertive--- ness training for dental students. Journal of Dental Education, Vol. 41(4), 1977, 206-208.
- Bloomfield, H.H. Assertive training in an outpatient group of chronic schizophrenics: A preliminary report. Behavior Therapy, 1973, 4, 277-281.
- Bruch, M.A. A task analysis of assertive behavior revisited. Repli--

- cation and extension. Behavior Therapy, 1981, 12, 217-230.
- Carlson, N.R. y Johnson, D.A. Sexuality assertiveness training: A - workshop for women. The Counseling Psychologist, Vol. 5(4), ---- 1975, 53-59.
- Carmody, T.P. A comparative Analysis of Rational-Emotive, Self-Ins--
tructional, and Behavioral Assertion Training. Tesis de Doctora--
do no publicada. Universidad de Montana, 1977.
- Chehaybar y Kuri, E. Técnicas para el Aprendizaje Grupal (Grupos Nume--
rosos). Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM ,
1982.
- Cianni-Surridge, M. y Horan, J.J. On the wisdom of assertive job-seek--
ing behavior. Journal of Counseling Psychology, 1983, Vol.30(2) ,
209-214.
- Corby, N. Assertion training with aged populations, The Counseling -
Psychologist, 1975, Vol. 5(4), 69-74.
- Cotler, S.B. y Guerra, J.J. Assertion Training: A Humanistic Behavior--
al Guide to Self-Dignity. Champaign, Illinois, Research Press ,
1976.
- Curran, J.P. Comments on Bellack, Hersen and Turner's paper on the -
validity of role-play tests. Behavior Therapy, 1978, Vol. 9, 472-
488.
- Edwards, B.N. Case conference: Assertive Training in a case of homo--
sexual pedophilia. Journal of Behavior Therapy and Experimental
Psychiatry, 1972, Vol. 3, 55-63.
- Eisler, M.R.; Frederiksen, L.W. y Peterson, G.L. The relationship of
cognitive variables to the the expression of assertiveness. ---
Behavior Therapy, 1978, Vol. 9, 419-427.
- Eisler, M.R.; Hersen, M. y Miller, M. P. Effects of modeling on com--
ponents of assertive behavior. Journal of Behavior Therapy, 1973,
Vol. 4, 1-6.
- Eisler, M.R.; Miller, M.P. y Hersen, M. Components of assertive beha--
vior. Journal of Clinical Psychology, 1973, Vol. 29, 295-299.

- Ellis, A. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York: Lyle Stuart, 1962.
- Ellis, A. Sexo, Infancia y Neurosis. Ed. Grijalbo, S.A. México, - 1974.
- Epstein, N.; Degiovanni, I.S. y Jayne-Lazarus, C. Assertion training for couples. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1978, Vol. 9, 149-155.
- Freire, P. Pedagogía del Oprimido. Ed. Siglo XXI, México, 1979
- Galassi, J.P.; DeLo, J.S.; Galassi, M.D. y Bastien, S. The College - Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. Behavior Therapy, 1974, Vol. 5, 165-171.
- Galassi, J.P.; Hollandsworth, J.G.; Radecki, J.C.; Gay, M.L.; Howe, - M.R. y Evans, C.L. Behavior performance in the validation of - an assertiveness scale. Behavior Therapy, 1976, Vol. 7, 447-452.
- Hedquist, J.F. y Weinhold, K.B. Behavioral group counseling with socially anxious and unassertive college students. Journal of Counseling Psychology, 1970, Vol. 17(3), 237-242.
- Heimberg, G.R. y Becker, E.R. Cognitive and behavioral models of assertive behavior: Review, analysis and integration. Clinical Psychology Review, 1981, Vol. 1, 353-373.
- Heimberg, R.G.; Montgomery, D.; Madsen, Ch.H. y Heimberg, J.S. Assertion Training: A review of the Literature. Behavior Therapy, -- 1977, Vol. 8, 953-971.
- Hersen, M.; Bellack, S.A. y Turner, M.S. Assessment of assertiveness in female psychiatric patients, motor and autonomic measures. - Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1978, - Vol. 9, 11-16.
- Hersen, M.; Eisler, M.R. y Miller, M.P. Development of assertive responses : Clinical measurement and research considerations. Behavior Research and Therapy, 1973, Vol. 11, 443-451.
- Hersen, M.; Eisler, M.R. y Miller, M.P. Effects of practice, instructions and modeling on components of assertive behavior. Behavior Research and Therapy, 1973, Vol. 11, 443-451.

- Higgins, R.L.; Alonso, R.R.; Pendleton, M.G. The validity of role - play assessment of assertiveness. Behavior Therapy, 1979, Vol. 10, 655-662.
- Hurd, S.E. Behavioral Instruction vs. Cognitive Restructuring in an Individualized Assertion Training Program. Tesis de Doctorado - no publicada. Universidad de Notre Dame, Indiana, 1977.
- Jakubowski-Spector, P. Facilitating the growth of women through as--sertive training. The Counseling Psychologist, 1973, Vol. 4(1) , 75-86.
- Jakubowski, P. y Lacks, B.P. Assessment procedures in assertion ---- training. The Counseling Psychologist, Vol. 5(4), 1975, 84-90.
- Kaplan, A.D. Behavioral , cognitive and behavioral-cognitive appoa--ches to group assertion training therapy. Cognitive Therapy and Research, 1982, Vol. 6(3), 301-314.
- Kazdin, E.A. Covert modeling, imagery assessment, and assertive be--havior. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1975, Vol 43(5), 716-724.
- Kazdin, E.A. Effects of covert modeling and coding of modeled stimu--li on assertive behavior. Behavior Research and Therapy, 1979, - Vol. 17, 53-61.
- Kazdin, E.A. Covert and overt rehearsal and elaboration during treat--ment in development of assertive behavior. Behavior Research and Therapy, 1980, Vol. 18, 191-201.
- Landoceur, R. y Armstrong, J. Evaluation of a behavioral program for the improvement of grades among high school students. Journal of Counseling Psychology, 1983, Vol. 30(1), 100-103.
- Lange, A.; Rimm, C.D.; Luxley, J. Cognitive-behavioral assertion - training procedures. The Counseling Psychologist, 1975, Vol. 5, 37-41.
- Lange, A.J. y Jakubowski, P. Responsible Assertive Behavior: Cogni--tive Behavioral Procedures for Trainers. Champaigne-Urbana. Illi--nois. Research Press, 1976.
- Lazarus, A.A. Behavior rehearsal vs. non-directive therapy vs. ad---

- vice in effecting behavior change. Behavior Research and Therapy, 1966, Vol. 4, 209-212.
- Lazarus, A.A. Behavior Therapy and Beyond. New York. McGraw Hill, - 1971.
- Lewittes, H.J. Assertiveness Training for Women in Mixed-Sex Small - Group Discussion. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad - de Standford, 1977.
- Linehan, M.M.; Goldfried, M.R. y Goldfried, A.P. Assertion Therapy: - Skill training or cognitive restructuring. Behavior Therapy, - 1979, Vol. 10, 372-388.
- Linehan, M.M.; Goldfried, M.R. y Powers, G.A. Assertion Therapy: --- Skill training or cognitive restructuring. Behavior Therapy, - 1979, Vol. 10, 372-388.
- Liss-Levinson, N.; Coleman, E. y Brown, L. A program of sexual asser- tiveness training for women. The Counseling Psychologist, Vol. 5(4), 1975, 74-78.
- Lohr, J.M. y Bonge, D. Relationships between assertiveness and fac- torially validated measures of irrational beliefs. Cognitive -- Therapy and Research, 1982, Vol. 6(3), 353-356.
- Ludwig, D.L. y Lazarus, A.A. A cognitive and behavioral approach to the treatment of social inhibition. Psychotherapy: Theory, Re--- search and Practice, 1972, Vol. 9(3), Fall, 204-206.
- McFall, M.R. y Lillesand, B.D. Behavior Rehearsal with modeling and coaching in assertion training. Journal of Abnormal Psychology , 1971, Vol. 77(3), 313-323.
- McFall, M.R. y Martson, R.A. An experimental investigation of beha- vior rehearsal in assertive training. Journal of Abnormal Psy--- chology, 1970, Vol. 76(2), 295-303.
- McFall, M.R. y Twentyman, T.C. Four experiments on the relative con- tribution of rehearsal, modeling and coaching to assertion train- ing. Journal of Abnormal Psychology, 1973, Vol. 81(3), 199-218.
- McFall, M.R.; Winnett, R.L.; Bordewick, M.C. y Bornstein, P.B. Non--- verbal components in the communication of assertiveness. Beha---

- avior Modification, 1982, Vol. 6(1), 121-140.
- McGovern, E.D.; Tinsley, D.J.; Liss-Levinson, N.; Laventure, R.O. y Britton, G. Assertion training for job interviews. The Counseling Psychologist, 1975, Vol. 5(4), 65-68.
- Pachman, J.S.; Foy, D.W.; Massey, F. y Eisler, M.R. Factor analysis - of assertive behavior. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1978, Vol. 46(2), 347.
- Paulson, T. Short term group assertion training with token feedback as an adjunct to ongoing group psychotherapy. The Counseling Psychologist, 1975, Vol. 5(4), 60-64.
- Pitcher, W.S. y Meikle, S. The topography of assertive behavior in positive and negative situations. Behavior Therapy, 1980, Vol.11, 532-547.
- Rakos, R.F. Content consideration in the distinction between assertive and aggressive behavior. Psychological Reports, 1979, Vol . 44, 767-773.
- Rakos, R.F.; Mayo, M. y Schroeder, H.E. Validity of role-playing - tests and self-predictions of assertive behavior. Psychological Reports, 1982, Vol. 50, 435-444.
- Rathus, A.S. An experimental investigation of assertive training in a group setting. Journal of Behavior Therapy and Experimental - Psychiatry, 1972, Vol. 3, 81-86.
- Rehm, P.L.; Fuchus, Z.C.; Roth, M.D.; Kornblith, J.S. y Romano, M.J. A comparison of self-control and assertion skills treatment of depression. Behavior Therapy, 1979, Vol. 10, 429-442.
- Rich, R.A. Y Schroeder, E.H. Research issues in assertiveness ----- training. Psychological Bulletin, 1976, Vol. 83(6), 1081-1096.
- Rose, J.Y. y Tryon, W.W. Judgements of assertive behavior as a function of speech loudness, latency, content, gestures, inflection, and sex. Behavior Modification, 1979, Vol. 3(1), 112-123.
- Safran, D.J.; Alden, E.L. y Davidson, O.P. Client anxiety level as a moderator variable in assertion training. Cognitive Therapy and Research, 1980, Vol. 4(2), 189-200.

- Salter, A. Conditioned Reflex Therapy. New York: Capricorn, 1949 .
- Schwartz, M.R. y Gottman, M.J. Toward a task analysis of assertive behavior. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1976 , Vol. 44(6), 910-920.
- Serber, M. Teaching the nonverbal components of assertive training. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1972, - Vol. 3, 179-183.
- Smith, B.L. Assertion training as an entry strategy for consultation with school administrators. The Counseling Psychologist, 1975, - Vol. 5(4), 79-84.
- Wessberg, H. W.; Mariotto, M.J.; Conger, A.J.; Farrell, A.D. y Conger, J.C. Echological validity of role plays for assessing hetero--social anxiety and skill of male college students. Journal of - Consulting and Clinical Psychology, 1979, Vol. 47(3), 525-535.
- Whitehead, N.A. Los Fines de la Educación y otros Ensayos. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1961.
- Wolfe, J.L. y Fodor, I.J. A cognitive-behavioral approach to modifying assertive behavior in women. The Counseling Psychologist, - Vol. 5(4), 1975, 45-52.
- Wolfe, J.L. y Fodor, I.J. Modifying assertive behavior in women: A comparison of three approaches. Behavior Therapy, 1977, Vol. 8, 567-574.
- Wolpe, J. Psychotherapy by Reciprocal Inhibition, Standford University Press, 1958.
- Wolpe, J. The Practice of Behavior Therapy. New York: Pergamon Press, 1973.
- Young, E.R.; Rimm, D.C. y Kennedy, T.D. An experimental investiga---tion of modeling and verbal reinforcement in the modification of assertive behavior. Behavior Research and Therapy, 1973, Vol. 11 317-319.
- Zielinski, J.J. Situational determinants of assertive behavior in depressed alcoholics. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1978, Vol. 9, 103-107.

Zielinski, J.J. y Williams, J.L. Covert modeling vs. behavior rehearsal in the training and generalization of assertive behavior: A crossover design. Journal of Clinical Psychology, 1979, Vol.35 (4), 855-863.

APENDICE A

ESCALA DE AUTO-EXPRESION EN UNIVERSITARIOS*

Este inventario ha sido diseñado a fin de proporcionar información sobre la forma en la que usted se expresa a sí mismo. Por favor conteste anotando una cruz en la casilla correspondiente de la hoja de respuestas (casi siempre o siempre, 0; usualmente, 1; algunas veces, 2; rara vez, 3; nunca o muy rara vez, 4). Su respuesta deberá reflejar la forma en la que usted generalmente se expresa a sí mismo en dicha situación.

- 1.- ¿Pasa por alto el hecho de que alguien se meta en una fila delante de usted?
- 2.- Cuando usted decide que ya no desea salir con cierta persona, ¿tiene serios problemas para hacerle saber su decisión?
- 3.- ¿Cambia usted una mercancía al descubrir que está defectuosa?
- 4.- Si decidiera cambiar a alguna carrera o especialidad que sus padres no aprobaran, ¿le sería difícil el hacérselos saber?
- 5.- ¿Tiene usted tendencia a pedir demasiadas disculpas?
- 6.- Si estuviera estudiando y su compañero(a) de cuarto estuviese haciendo demasiado ruido, ¿le pediría que guardara silencio?
- 7.- ¿Le resulta difícil el elogiar o hacer un cumplido a otros?
- 8.- Si está usted enojado con sus padres, ¿es capaz de decírselos?
- 9.- ¿Insiste en que su compañero(a) de cuarto haga la parte que le corresponde de la limpieza?
- 10.- Si siente que se está enamorando de la persona con la que ha estado saliendo, ¿le sería difícil expresar sus sentimientos a dicha persona?

*The College Self-Expression Scale: A measure of Assertiveness. Por Galassi, J.P. y cols. Behavior Therapy (1974) 5, 165-171.

- 11.- Si un amigo(a) a quien le prestó usted \$300.00 parece haberlo olvidado, ¿se lo recordaría?.
- 12.- ¿Evita usted demasiado el herir los sentimientos de otras personas?.
- 13.- Si tiene usted un amigo(a) cercano(a) que no le cae bien a sus padres y a quien constantemente critican, ¿les haría saber que no está de acuerdo con ellos y les hablaría de las cualidades de dicha persona?.
- 14.- ¿Le resulta difícil pedir a un amigo que le haga un favor?.
- 15.- Si en un restaurante le sirven algún alimento que no está a su entera satisfacción, ¿se queja usted con el (la) mesero(a)?.
- 16.- Si su compañero(a) de cuarto se come un alimento que usted había decidido guardar, ¿es capaz de expresarle su desagrado por ello?.
- 17.- Si un vendedor ha tenido que pasar bastantes problemas para mostrarle cierta mercancía que no resulta ser lo suficientemente adecuada para usted, ¿encuentra difícil el decir "No"?.
- 18.- ¿Se guarda sus opiniones para sí mismo?.
- 19.- Si sus amigos le visitan cuando usted desea estudiar, ¿les pide que regresen en otra ocasión más conveniente?.
- 20.- ¿Es capaz de expresar amor y afecto a personas que le interesan?.
- 21.- Si estuviese usted en su seminario y el profesor hiciese un planteamiento que usted considerara falso, ¿lo cuestionaría?.
- 22.- Si una persona del sexo opuesto a quien usted había deseado conocer le sonríe o dirige su atención hacia usted en una fiesta, ¿tomaría usted la iniciativa para iniciar la conversación?.
- 23.- Si alguien que le merece respeto expresa opiniones con las que usted está totalmente en desacuerdo, ¿se atrevería a plantear su propio punto de vista?.
- 24.- ¿Se desvía usted de su camino para evitar toparse con otras personas?.

- 25.- Si un(a) amigo(a) trae puesto un traje nuevo que a usted le gusta, ¿se lo hace saber?.
- 26.- Si después de salir de una tienda se da cuenta de que no le dieron completo su cambio, ¿regresa y solicita la cantidad correcta?.
- 27.- Si un amigo le hace una solicitud que usted considera no razonable, ¿es capaz de rehusarse?.
- 28.- Si un pariente cercano y respetado por usted le estuviese incomodando, ¿ocultaría sus sentimientos en lugar de expresar su incomodidad?.
- 29.- Si sus padres desean que los visite durante el fin de semana pero usted tiene otros planes importantes, ¿les haría saber lo que usted --prefiere?.
- 30.- ¿Expresa usted su enojo o molestia a miembros del sexo opuesto cuando se justifica el hacerlo?.
- 31.- Si un amigo le hace un favor, ¿le hace saber cuanto aprecia el que lo haya hecho?.
- 32.- Cuando una persona es marcadamente injusta con usted, ¿le resulta im posible el decirle algo al respecto?.
- 33.- ¿Evita contactos sociales por temor a decir o hacer algo equivocado?.
- 34.- Si un amigo le traiciona, ¿duda usted en expresar su enojo a dicha persona?.
- 35.- Cuando el dependiente de una tienda atiende primero a alguien que --llegó después que usted, ¿le llama la atención al respecto?.
- 36.- Si se siente usted particularmente contento por la buena suerte de --alguien, ¿se lo puede expresar a dicha persona?.
- 37.- ¿Dudaría usted en pedirle prestado a un buen amigo unos cuantos pesos?.
- 38.- Si una persona le hace bromas hasta un punto en que éstas ya no resultan divertidas, ¿tiene problemas para hacerle saber su molestia?.

- 39.- Si llega tarde a una reunión, ¿prefiere permanecer de pie que dirigirse a un asiento vacío, el cual únicamente podría ocupar llamando la atención de los demás?.
- 40.- Si su cita le llama el sábado en la noche 15 minutos antes de la hora en que se suponía se verían y le dice que él (ella) tiene que estudiar para un examen importante por lo que no podrá verle, ¿le expresa su enojo?.
- 41.- Si alguien se la pasa pateando el respaldo de su asiento en el cine ¿le pide que deje de hacerlo?.
- 42.- Si alguien le interrumpe a la mitad de una conversación importante, ¿le pide a dicha persona que espere hasta que usted termine?.
- 43.- ¿Proporciona libremente información o sus opiniones durante discusiones en el salón de clase?.
- 44.- ¿Tiene usted problemas para iniciar una conversación con una persona del sexo opuesto?.
- 45.- Si usted viviese en un departamento y su arrendador no hiciese ciertas reparaciones necesarias después de haber prometido que lo haría, ¿le insistiría?.
- 46.- Si sus padres desean que esté de regreso en casa a una hora que le parece demasiado temprana o no razonable, ¿intentaría discutirlo o negociarlo con ellos?.
- 47.- ¿Le resulta difícil defender sus derechos?.
- 48.- Si un amigo le critica injustificadamente, ¿le expresa su resentimiento en el lugar y en el momento en el que esto sucede?.
- 49.- ¿Le expresa sus sentimientos a otros?.
- 50.- ¿Evita hacer preguntas en clase por temor a sentirse cohibido?.

DATOS ARROJADOS POR LA APLICACION DEL INVENTARIO DE AUTO-EXPRESION EN
UNIVERSITARIOS DE J. P. GALASSI

Descripción del instrumento:

La escala de auto-expresión en universitarios es un inventario de auto-reporte de 50 reactivos, diseñado para medir la asertividad de estudiantes universitarios. La escala se enfoca a tres dimensiones de asertividad (asertividad positiva, asertividad negativa y la negación de los derechos propios) dentro de una variedad de contextos interpersonales. Utiliza un formato Likert de 5 puntos (0-4) y contiene 21 reactivos planteados en forma positiva y 29 en forma negativa. El puntaje total de la escala se obtiene sumando todos los reactivos enunciados en forma positiva revertiendo los puntajes y sumando todos los reactivos planteados en forma negativa. Los puntajes bajos indican un patrón de respuesta no asertivo - generalizado.

Sujetos:

Se aplicó el instrumento a un total de 190 sujetos, todos ellos alumnos del primer semestre de la Carrera de Psicología en la ENEP Zaragoza -- (grupos 1101, 1102, 1103, 1104 y 1105) que en la actualidad cursan sus estudios en el turno matutino.

DATOS NORMATIVOS PARA LA POBLACION DE GALASSI Y COLS.

Galassi aplicó el inventario en cuatro muestras distintas: 91 estudiantes del curso introductorio en Psicología de la Universidad de West -- Virginia, 47 alumnos de estudios superiores que iniciaban estudios de post grado, 41 maestros de escuela primaria y 82 de secundarias. Por lo que se

refiere a la población equivalente a la nuestra (estudiantes universitarios de primer ingreso a la carrera de Psicología), Galassi obtuvo los siguientes datos:

<u>SEXO</u>	<u>N</u>	<u>MEDIA</u>	<u>DESV. ESTANDAR</u>
Masculino	58	121.97	14.12
Femenino	33	117.91	16.01
<u>Puntaje Global</u>	<u>91</u>	<u>120.31</u>	<u>18.05</u>

DATOS NORMATIVOS PARA LA POBLACION DE ENEP ZARAGOZA

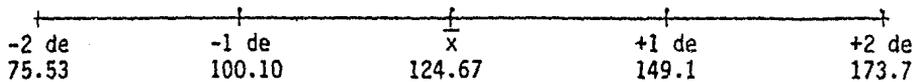
Como se señaló anteriormente, se aplicó el inventario a 190 alumnos del primer semestre de la Carrera de Psicología, a fin de definir los criterios de calificación para el instrumento en nuestra población. Dado que la escala cuenta con 50 reactivos y que el puntaje máximo para cada uno es de 4 (revirtiendo los planteados en forma afirmativa), la prueba se calificó teniendo como puntaje superior 200 (máximo posible) y como inferior 0 (mínimo posible). Los datos arrojados a partir del análisis estadístico de las calificaciones obtenidas fueron los siguientes:

N	=	190
\bar{x}	=	<u>124.67</u>
x	=	23689
x^2	=	3068221
Desv. Est.	=	<u>24.57</u>

A partir de estos datos se definieron los rangos de ubicación de los sujetos, tomándose como población potencial para la investigación sobre secundarios a la población colocada entre la media y menos una desviación es-

APENDICE B

tándar. La distribución de calificaciones fué como sigue:



Muestra para la investigación

APENDICE C

MANUAL PARA REGISTRADORES

INTRODUCCION

El procedimiento de registro a llevar a cabo se centra en diferentes categorías relacionadas a la participación de los alumnos del segundo semestre de la Carrera de Psicología dentro de sus seminarios. Este registro se llevará a cabo en dos fases. En la primera se registrará en vivo cada uno de los seminarios seleccionados, enfocándose tanto en categorías específicas de participación verbal como en un elemento de comportamiento no verbal (contacto visual). Cada seminario será registrado por dos registradores, -debiéndose grabar en cassette el desarrollo íntegro del mismo. En una segunda fase del procedimiento, ambos registradores, por separado, llevarán a cabo un registro de las grabaciones tomadas durante el seminario, analizando las intervenciones de tipo sustancial en función de los siguientes aspectos: (1) Duración, (2) latencia, (3) volumen, (4) claridad, (5) firmeza y - (6) asertividad global. A continuación se presentarán instrucciones específicas por cada una de las dos fases de registro, así como definiciones operacionales de cada una de las categorías a registrar.

PRIMERA FASE.- REGISTRO EN VIVO DEL SEMINARIO.

Durante esta primera fase registrará en forma continua la discusión - del grupo de seminario, en función de la ocurrencia de las siguientes categorías de participación: actos sustanciales, actos no sustanciales, interrupciones sustanciales, interrupciones no sustanciales e interrupciones no exitosas (ver definiciones a continuación). Asimismo durante esta fase deberá llevar a cabo un registro de la duración del contacto visual de cada participante durante participaciones de tipo sustancial (actos e interrupciones).

Materiales.

En esta fase de registro cada registrador dispondrá de un cronómetro, una forma de registro F1, una forma de vaciado de datos F1A, lápices y una goma. Asimismo, se entregará a cada pareja de registradores una grabadora de cassettes, dos cassettes de 60' de duración cada uno y una extensión.

Instrucciones específicas.

Los registradores deberán llegar al salón asignado cinco minutos antes del inicio del seminario, procediendo a conectar a probar el equipo de grabación. Ambos registradores se colocarán en extremos opuestos de la mesa de discusión en forma tal que pueden observar las interacciones de los participantes, particularmente en lo que se refiere a su contacto visual con los demás miembros del grupo. Durante el seminario los participantes se limitarán a llevar a cabo su registro, procurando no interferir en ningún sentido en el desarrollo del mismo. Utilice la forma de registro F1A para esta fase. Se asignará un número a cada participante (exceptuando al profesor) en base al cual se llevará a cabo el registro. Esta numeración seguirá el siguiente criterio: en todas las ocasiones el sujeto No. 1 será -- aquel que se encuentra sentado inmediatamente a la izquierda de la puerta de acceso al aula, el número 2 el sujeto que se encuentra inmediatamente a la izquierda del sujeto 1 y así sucesivamente. Observe el siguiente diagrama:

Antes del inicio del seminario pida a los participantes que digan claramente su nombre completo en el orden descrito anteriormente, asegurándose de anotarlo con claridad en los espacios correspondientes de la forma FIA - junto con los demás datos generales. A continuación proceda a registrar -- las participaciones en forma continua, anotando en la columna "Sujeto" el número asignado al participante en turno, y en las casillas de categoría de participación una X en los casos de ocurrencia de actos o interrupciones no sustanciales o de interrupciones no exitosas. En el caso de que la participación a registrar sea un acto o interrupción de tipo sustancial, anote en la casilla correspondiente el total de segundos de contacto visual para el participante en turno, no requiriéndose de ningún otro tipo de indicación.

Al terminar su registro proceda a vaciar los datos de cada participante en la forma F1B, lo que facilitará el cómputo de los datos registrados. En la columna de totales anote en primer lugar el número total de participaciones para cada categoría. En el caso de los actos e interrupciones sustanciales, deberá convertir cada uno de los puntajes de contacto visual en segundos a puntajes numéricos de 1 - 5, de acuerdo al siguiente criterio y anotar en la columna de totales el promedio obtenido.

CONTACTO VISUAL.

(Lapso durante el cual	<u>1.0</u>	=	0.0	-1.1"
el hablante mantiene el contacto	<u>1.5</u>	=	2.3	-6.03"
visual con el interlocutor),	<u>2.0</u>	=	6.04	-9.74"
	<u>2.5</u>	=	9.75	-13.4"
	<u>3.0</u>	=	13.5	-17.1"
	<u>3.5</u>	=	17.2	-20.9"
	<u>4.0</u>	=	21.0	-24.6"
	<u>4.5</u>	=	24.7	-28.3"
	<u>5.0</u>	=	+ de 28.4"	

DEFINICIONES DE LAS CATEGORIAS A REGISTRAR EN LA PRIMERA FASE*

ACTOS

Acto Sustancial (A).

Una participación ininterrumpida de un sujeto, incluyendo pausas, que exprese un pensamiento completo y que sea relevante al problema, incluye sugerencias, opiniones, ideas, evaluaciones, direcciones al grupo, análisis, aclaraciones, preguntas, etc.

Acto no sustancial (N).

Una respuesta de una sola palabra o frase en lo que no exprese un pensamiento completo; ejemplo: "sí", "uh-hum", "no". Excepción - serían las preguntas de una sola palabra, o las respuestas también de una sola palabra que claramente constituyen una respuesta a una pregunta.

INTERRUPCIONES

Interrupción sustancial (IA).

Un hablante interrumpe exitosamente a la persona que estaba hablando y completa su propia idea. (no se considera interrupción si hablante original únicamente le faltaba una palabra por decir y completa su acto a la vez que el nuevo hablante empieza el suyo).

* Tomadas de: Lewwittes, Hedva Jane. "Assertiveness Training for Women in Mixed-Sex Small Group Discussions". Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Stanfors, 1976.

Interrupción no sustancial (IN).

Casos en los que una persona dice "sí", "de acuerdo", "bien" mientras que otra habla, pero no impide que el hablante original continúe. (Si el mismo hablante continúa antes y después de una interrupción del tipo N, el comentario se registra como IN, aún cuando no parezca ser una interrupción, y el primer hablante no se le registra nuevo acto).

Interrupción no exitosa (NU).

Una persona intenta interrumpir pero no lo logra. El hablante original continúa hablando y el interruptor no completa su pensamiento.

Comentario interrumpido.

Todas las interrupciones exitosas detienen un acto antes de que éste sea completado. No obstante, es factible que el hablante ya haya expresado un pensamiento completo antes de ser interrumpido y - por lo tanto se le califica con A.

Si el hablante es interrumpido sin éxito y continúa hablando no registra nuevo acto.

Si un hablante es interrumpido exitosamente y vuelve a hablar después de que el interruptor termine, se registra un nuevo acto para el hablante original.

Si el primer hablante es interrumpido, hace una pausa para la interrupción, y añade entonces una palabra o una frase que en sí misma no constituye una idea completa, el fragmento se registra como IN.

Se registra una interrupción exitosa aun en el caso de que el hablante original no deje de hablar. La interrupción se registra en la medida que el segundo hablante intente hablar mientras que el primero continúa hablando y se le considera exitosa si el interruptor emite un pensamiento completo.

Si el hablante original continúa hablando a lo largo de la interrupción no se le registra un nuevo acto. Pero si el hablante hace una pausa total en respuesta a la interrupción exitosa o si la situación no resulta clara, se registra un nuevo acto para el hablante original. Si el segundo hablante entra a la mitad de la primera oración del primer hablante, y aún cuando éste último parezca detenerse poco a poco y no haber terminado, esto se registra como una interrupción.

SEGUNDA FASE. REGISTRO DE LAS GRABACIONES DEL SEMINARIO.

En esta fase cada registrador, por separado, deberá llevar a cabo el registro de cada una de las participaciones de tipo sustancial emitidas durante el seminario. Estas participaciones serán analizadas en función de las siguientes categorías: duración, volumen, claridad, firmeza y latencia de la participación. Asimismo, se deberá dar un puntaje específico de asertividad global para cada participación.

Materiales.

Los registradores dispondrán en esta fase de un aparato reproductor de cassettes, de los cassettes utilizados durante la sesión de seminario a registrar, de la forma de registro F2, lápices y de borradores. Asimismo, durante esta fase del registro cada registrador deberá traer consigo la forma F1A con los datos de la primera fase de registro.

Instrucciones específicas.

Esta fase del registro deberá llevarse a cabo a la brevedad posible en forma tal que se recuerde con facilidad el desarrollo del seminario a registrar. Únicamente se analizarán en esta fase actos e interrupciones sustanciales. Deberá escuchar la cinta, participación por participación, guiándose a partir de la secuencia de las intervenciones registradas en la forma F1A. Ante cada instancia de participación sustancial, detenga la cinta y proceda a llevar a cabo el registro del sujeto de acuerdo al procedimiento que se indica a continuación. En una primera fase se tomará el tiempo para la latencia y la duración de la participación y, anotando los puntajes correspondientes (1-5) en la forma de registro F2, de acuerdo a los criterios de conversión que se presentan posteriormente. A continuación retroceda la cinta al inicio de la participación y vuelva a escucharla a fin de definir los puntajes para las categorías de volumen, firmeza y claridad. Dado que para esta fase de registro usted ya habrá presenciado el desarrollo total del seminario, le será fácil definir los criterios promedios para estas categorías y a partir de los mismos, los niveles superiores e inferiores para las mismas. Finalmente, vuelva a escuchar la participación en su totalidad y defina su puntaje de asertividad global para la misma.

Una vez terminada esta segunda fase de registro, proceda a computar el promedio específico para cada categoría, anotándolo en la columna de "Totales". El promedio se obtendrá sumando los puntajes asignados a cada participación en una categoría dada y dividiéndolos entre el total de participaciones registradas para el sujeto.

DEFINICION DE LAS CATEGORIAS A REGISTRAR EN LA SEGUNDA FASE*

(a) Duración del Contacto Visual*

Lapso de tiempo durante el cual se mantiene el contacto visual con el interlocutor.

1	=	0 - 2.2"	3.5	=	17.2 - 20.9"
1.5	=	2.3 - 6.03"	4.0	=	21.0 - 24.6"
2.0	=	6.04 - 9.74"	4.5	=	24.7 - 28.3"
2.5	=	9.75 - 23.4"	5.0	=	+ de 28.4"

(b) Duración de la Respuesta**.

Se registra el tiempo total que dura la respuesta del sujeto (escala de 1-5).

1.	=	0 - 5.5"	3.5	=	27.2 - 32.5"
1.5	=	5.6 - 10.9"	4.0	=	32.6 - 37.9"
2.0	=	11.0 - 16.3"	4.5	=	38.0 - 43.2"
2.5	=	16.4 - 21.7"	5.0	=	43.3 en adelante

(c) Volumen (escala de 1-5)

1. Extremadamente bajo, inaudible.
2. Muy bajo, apenas audible.
3. Volumen promedio.
4. Por arriba del volumen promedio.
5. Extremadamente fuerte.

* Tomadas de: Hurd, Stephen Edward. "Behavioral Instruction vs. Cognitive Restructuring in an Individualized, Assertion-Training Program". Tesis - de Doctorado no publicada, Universidad de Notre-Dame.

** De acuerdo a datos normativos específicos para nuestra población.

(d) Firmeza (escala de 1-5)

1. Apagado, no emotivo, no convincente.
2. Menos convincente que el promedio.
3. Emotivo promedio.
4. Más emotivo y firme que el promedio.
5. Extremadamente firme y convincente.

(e) Claridad del contenido (escala de 1-5)

1. Incomprensible, imposible de entender.
2. Confuso, apenas se puede entender.
3. Comprensible.
4. Más claro y conciso que el promedio.
5. Bien expuesto, extremadamente claro y conciso.

(f) Latencia (segundos) se registra el tiempo que transcurre entre el final del planteamiento y el inicio de la respuesta del sujeto.

1. Por arriba de 2.4 seg.
2. 1.6 - 2.4 seg.
3. 1.0 - 1.5 seg.
4. 0.5 - 0.9 seg.
5. 0.0 - 0.4 seg.

(g) Asertividad Global (escala de 1-5)

1. Muy poco asertivo.
2. Menos asertivo que el promedio.
3. Razonablemente asertivo.
4. Más asertivo que el promedio.
5. Muy eficazmente asertivo.

APENDICE D

HOJA DE REGISTRO F 1A

GRUPO _____ SECCION _____
 FECHA _____ REGISTRADOR _____
 HORA DE INICIO: _____
 HORA DE TERMINO: _____

1. _____ 7. _____
 2. _____ 8. _____
 3. _____ 9. _____
 4. _____ 10. _____
 5. _____ 11. _____
 6. _____ 12. _____

P	SUJETO	A	N	IA	IN	UN
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						

P	SUJETO	A	N	IA	IN	UN
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						

P	SUJETO	A	N	IA	IN	UN
59						
60						
61						
62						
63						
64						
65						
66						
67						
68						
69						
70						
71						
72						
73						
74						
75						
76						
77						
78						
79						
80						
81						
82						
83						
84						
85						
86						
87						
88						
89						
90						
91						
92						
93						

P	SUJETO	A	N	IA	IN	UN
94						
95						
96						
97						
98						
99						
100						
101						
102						
103						
104						
105						
106						
107						
108						
109						
110						
111						
112						
113						
114						
115						
116						
117						
118						
119						
120						
121						
122						
123						
124						
125						
126						
127						
128						

HOJA DE REGISTRO

F1B

REGISTRADOR _____ FECHA _____ 1. _____ 7. _____
 GRUPO _____ SECCION _____ HORA _____ 2. _____ 8. _____
 TIEMPO TOTAL _____ 3. _____ 9. _____
 4. _____ 10 _____
 5. _____ 11 _____
 6. _____ 12 _____

SUJETO	C	R E G I S T R O										TOTAL	
1	A												
	N												
	IA												
	IN NU												
2	A												
	N												
	IA												
	IN NU												
3	A												
	N												
	IA												
	IN NU												
4	A												
	N												
	IA												
	IN NU												
5	A												
	N												
	IA												
	IN NU												
6	A												
	N												
	IA												
	IN NU												
7	A												
	N												
	IA												
	IN												
8	A												
	N												
	IA												
	IN NU												

APENDICE E



UNIVERSIDAD NACIONAL
ARAGONA

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES * ZARAGOZA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
SOCIALES Y DEL COMPORTAMIENTO

P R E S E N T E .

Nos permitimos informarle que se está llevando a cabo un programa de investigación relacionado con la participación de los alumnos de la - Carrera de Psicología dentro de la actividad de seminarios. Los alumnos seleccionados se encuentran dentro de los seminarios que usted coordina, por lo cual pedimos su cooperación para facilitar la realización de este trabajo.

Una parte medular y básica de esta investigación será el registro de ciertas sesiones de seminario a lo largo del presente semestre. A -- fin de facilitar el trabajo de nuestros registradores le agradeceríamos siguiera las siguientes indicaciones:

A] Los registradores tienen notificado el día, hora y aula en la - que se han de registrar un seminario dado, por lo que se le pide no cambiar ni el horario previsto para su seminario ni el aula asignada (de - sernos posible le notificaremos con anticipación el día en el que se vaya a registrar su seminario).

B] Nuestros registradores deberán estar presentes en su aula de se - minario antes del inicio de la sesión a fin de no interferir con el desa - rrollo de la misma. Dado que se requerirá grabar (en audio) cada sesión, le agradeceremos cualquier facilidad que se sirva brindar a los registra - dores para la instalación de su grabadora y para su ubicación.

C] A fin de facilitar la discriminación de los participantes al -- llevarse a cabo el registro de las grabaciones, sírvase solicitar a los alumnos al iniciar la sesión que digan sus nombres completos procediendo de izquierda a derecha comenzando con el primer alumno sentado junto a - la puerta del cubículo. Asimismo, nos será de gran ayuda el que se diri - ja a sus alumnos por su nombre lo más que sea posible durante el semina - rio.

D] Dado que los registradores no están familiarizados con sus alumnos, una clave fundamental de referencia durante la fase de registro en vivo será la ubicación física de los mismos. En caso de que un estudiante llegue tarde sírvase indicarle que se siente exactamente a la derecha del último alumno que dió su nombre al inicio de la sesión.

E] Los registros se centrarán exclusivamente en diversas categorías de participación de los alumnos (verbales y no verbales). Conduzca su seminario en la forma habitual iniciándolo y terminándolo cuando lo juzgue necesario.

F] Los registros y grabaciones únicamente podrán ser utilizados para los propósitos especificados anteriormente.

Finalmente, solamente nos cabe agradecer toda la cooperación que se sirva prestar a la presente para el buen logro de esta investigación, en la inteligencia de que una vez concluida se pondrán a su disposición los datos que de ella se obtengan.

A T E N T A M E N T E .
"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"
México, D.F., 19 de julio 1983.

LIC. CRISTINA AGUILAR ALEGRIA
ASESORA

JAVIER VIVALDO L.

MARIA DE LA LUZ MARTINEZ

CONDUCTORES DE LA INVESTIGACION

APENDICE F

HOJA DE CONTROL

NOMBRE: _____

EDAD: _____ EDO. CIVIL _____

GRUPO: _____ SECCION: _____

DIRECCION: _____

TELEFONO: _____

HORARIO DE SEMINARIOS:

DIAS: _____

HORA: _____

AULA: _____

PROF: _____

DISPONIBILIDAD DE HORARIO: Entendiéndose que se trabajará 3 días por semana durante 3 semanas.

Lunes a viernes 16 - 18 Sábado 12 - 14

Lunes a viernes 14 - 16 Sábado 12 - 14

NOTA: Me comprometo a asistir con toda regularidad y absoluta puntualidad a las 9 sesiones previstas de tratamiento.

F I R M A

ASIGNACION DEFINITIVA

GRUPO _____

HORARIO _____

APENDICE G

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

CUESTIONARIO DE CONTROL

I. DATOS DEMOGRAFICOS.

EDAD _____ SEXO _____ ESTADO CIVIL _____ NO. DE HIJOS _____

DIRECCION: _____

TEL: _____

VIVES CON TUS PADRES _____ HERMANOS _____ OTROS _____

NO. DE HERMANOS _____ POSICION EN LA FAMILIA EN RELACION A LOS HERMANOS _____

_____ NIVEL SOCIOECONOMICO _____ INGRESO MENSUAL PROMEDIO FAMILIAR _____

_____ OCUPACION DEL PADRE _____ OCUPACION DE LA _____

MADRE _____ NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE _____

DEPENDES DE PADRES _____ HERMANOS _____ TUTOR _____ OTROS _____

¿DEPENDE ALGUIEN DE TI? _____ ¿CUANTAS PERSONAS? _____

¿TRABAJAS? SI _____ NO _____ TIPO DE TRABAJO _____

HORARIO DE TRABAJO _____ SUELDO MENSUAL _____

II. DATOS RELACIONADOS AL TRATAMIENTO.

1.- ¿Cuál consideras que es el objetivo de este programa de entrenamiento?

2.- ¿Qué esperas del programa de entrenamiento que estás a punto de iniciar?

3.- ¿Qué opinan tus padres y familiares del hecho de que participes en un --
programa de entrenamiento en habilidades de auto-expresión? _____

4.- ¿Has recibido algún tipo de tratamiento psicológico?

SI _____ NO _____

Especifique el tipo de tratamiento y la institución en la cual se le impartió _____

5.- ¿Recibes actualmente algún tipo de entrenamiento psicológico?.

SI _____ NO _____

Especifique que tipo y la institución que lo imparte _____

6.- ¿Estarías dispuesto(a) a asistir dentro de seis meses a una sesión de seguimiento?

SI _____ NO _____

III.- INFORMACION DE TIPO ACADEMICO.

1.- ¿Dónde hiciste tu bachillerato? PREPA UNAM _____ CCH _____ ESC.PART. _____

2.- ¿Realizas otros estudios actualmente? SI _____ NO _____
Especifica _____

3.- Numera las siguientes actividades académicas en orden de preferencia. Esto es, pon el número 1 a la actividad que más prefieras o te interesa y así sucesivamente.

_____ Clase Teórica	_____ Práctica de Servicio.
_____ Sesión Bibliográfica	_____ Laboratorio
_____ Seminario	_____ P.E.I.
_____ Inglés	

4.- ¿Qué opinas específicamente de la forma en que se conduce tu seminario? _____

5.- En relación a tu participación dentro del seminario, consideras que -
es:

OPTIMA _____ BUENA _____ REGULAR _____ DEFICIENTE _____

6.- ¿A qué atribuyes tu tipo de participación?

APENDICE H

HOJA DE EVALUACION

Responde las siguientes preguntas siendo tan específico como sea posible y reflejando con toda veracidad tus sentimientos y opiniones en relación al programa de entrenamiento que recibiste.

- 1.- ¿Consideras que se cubrieron las expectativas que te planteaste al principio del taller? _____
- 2.- ¿Cómo catalogarías tu participación dentro del grupo? _____

- 3.- ¿Qué opinas de la forma en que se condujo el entrenamiento?, ¿fueron claras las tareas?, ¿se favoreció tu involucración?, ¿Se cubrieron tus intereses básicos? _____

- 4.- Menciona aspectos positivos sobre ti mismo que considerarías un resultado directo del entrenamiento. _____

- 5.- Menciona tanto aspectos negativos del programa, como posibles sugerencias para la optimización del mismo. _____

- 6.- ¿Faltaste a alguna sesión? _____
Especifica la razón _____

- 7.- ¿Crees que el programa cubrió los objetivos previstos al inicio del mismo? _____
Especifica. _____

8.- ¿Estarías dispuesto(a) a participar en una sesión de seguimiento?.

9.- ¿Qué importancia le ves a este programa en relación al desarrollo del alumno de Psicología?.

10.- ¿Consideras que las habilidades adquiridas te sirvieron en algún aspecto particular de tu desarrollo personal fuera de la escuela?.

11.- ¿Qué opinas sobre el desempeño de los terapeutas que estuvieron a cargo del entrenamiento?.

12.- ¿Han percibido tanto tus profesores como compañeros algún cambio importante en ti como producto de tu participación en el taller?.

13.- ¿Recomendarías a tus compañeros el asistir a un programa de entrenamiento similar?.

14.- ¿Hubo algún factor que hubiera podido interferir en tu involucración dentro del entrenamiento?.

Especifica _____

15.- ¿Qué aspectos positivos pudiste detectar en relación a la forma en que se condujo el entrenamiento?.

APENDICE I

MANUAL PARA EL TERAPEUTA

ENTRENAMIENTO ASERTIVO

A P E N D I C E

MANUAL DEL TERAPEUTA: FORMATO DE ENTRENAMIENTO ASERTIVO

INTRODUCCION

El marco de procedimientos a seguir se divide en dos fases fundamentales. En la primera fase se establecen los elementos conceptuales básicos relacionados con el comportamiento asertivo y se llevan a cabo una serie de ejercicios estructurados a partir de los cuales los sujetos --- practican elementos específicos del patrón de respuesta asertiva, revisando factores de tipo cognitivo que interfieren con su ejecución. Por lo que respecta a la segunda fase, ésta adopta un enfoque temático y se centra en el fortalecimiento y optimización de la participación de los sujetos dentro de grupos de discusión (seminarios). El entrenamiento está previsto para un total de nueve sesiones de dos horas de duración cada una, llevándose a cabo tres sesiones por semana. A continuación se presenta una descripción de las actividades específicas para cada sesión, indicándose los tiempos aproximados para cada una de las actividades.

Primera Sesión.

0' - 10' 1) Presentaciones.

En primer lugar los terapeutas proceden a presentarse ante los miembros del grupo, dándoles la bienvenida al entrenamiento y procurando establecer desde el primer contacto un clima de confianza y cordialidad. A continuación se indicará a los suje--

asertivas específicas a partir de una práctica activa.

A continuación se dará una introducción explícita de los conceptos básicos relacionados con el entrenamiento asertivo, -- centrándose en los siguientes apartados:

Asertividad.

La asertividad es la habilidad aprendida para expresar tus sentimientos y preferencias cuando las experimentas sin molestar a otros. Es la habilidad para ejercer los derechos propios sin violar o infringir los de los demás.

Entrenamiento Asertivo.

El entrenamiento en aserción involucra el adquirir habilidades, el dar y recibir elogios con facilidad; iniciar, mantener o finalizar conversaciones con otros: lo que nosotros seleccionamos; expresar como nos estamos sintiendo, sin incomodidad; y como evitar que otros tomen ventaja de nosotros.

En general, adquirimos más oportunidad de elegir y controlar nuestras vidas y nos respetamos más por esos cambios autodirigidos.

Nos reunimos en pequeños grupos de seis a ocho personas y realmente practicamos la expresión de nuestros sentimientos o preferencias con personas que tienen las mismas metas que nosotros. Las habilidades son practicadas y adquiridas a un nivel que es cómodo para el individuo participante.

No aserción.

La no aserción es presentada por dos extremos de conduc

ta aprendida; ya sea guardando nuestros sentimientos y negando su expresión o logrando las metas de uno a expensas de los demás de manera agresiva. Algunas veces una persona puede ser una persona no asertiva en una serie de instancias de manera que sus sentimientos se acumulan hasta un punto en que son administrados en forma explosiva (agresivamente). Así, la conducta de una persona puede ser como un péndulo que se mueve entre la pasividad y la agresión.

La conducta no asertiva es aprendida.

Ser no asertivo es la práctica aprendida de esconder los sentimientos de uno y negar su expresión. Nosotros, a menudo experimentamos nuestra falta de asertividad después de un incidente. En esas ocasiones podemos decirnos:

"Yo nunca puedo decir no. Parece ser que siempre - dejo que se aprovechen de mi".

"No se como reaccionar a sus elogios".

"Debí decírselo en ese momento pero no pude".

"La oportunidad se me volvió a pasar, soy un ton-- to".

Nosotros aprendemos desde edad muy temprana a no expresar nuestros sentimientos. Se nos enseña a guardarlos -- dentro de nosotros por algunas reglas sociales tales como:

"No le contestes a tus mayores".

"Tu maestro sabe más".

De esta manera, nosotros pronto comenzamos a creer:

"Si digo lo que siento, heriré a otros y me sentiré culpable".

La conducta asertiva puede ser aprendida.

De la misma manera como es aprendida la conducta no asertiva, las leyes y principios del aprendizaje pueden utilizarse para que tal conducta sea reemplazada por habilidades -- asertivas recientemente adquiridas. Estas habilidades, son las que se adquieren en el entrenamiento asertivo.

La fase anterior de conceptualización será seguida por la -- presentación y discusión de los componentes no verbales del comportamiento asertivo. En este punto se enfatizará el hecho de que aún cuando el contenido verbal de un planteamiento asertivo puede ser muy variado (solicitud de favores, expresión de elogios, expresión de acuerdo y desacuerdo, planteamiento de sentimientos y deseos, etc.), existen correlatos no verbales que enfatizan el mensaje asertivo dándole -- una mayor trascendencia.

Los componentes no verbales específicos a revisar incluyen: el contacto visual, la duración de la respuesta, la latencia de la misma, el volumen, la firmeza y la claridad de la voz, así como, ademanes y postura corporal. Específicamente, estos componentes se presentan dentro del siguiente formato.

En el comportamiento asertivo los componentes no verbales son congruentes con el mensaje verbal que acompañan, dando apoyo, fuerza y énfasis a lo que se plantea en forma verbal. El volumen de la voz es apropiado a la situación; el contacto visual es firme y constante pero no molesto; tanto los ademanes como la postura corporal denotan seguridad y el patrón verbal es fluido, expresivo y claro, enfatizándose palabras clave y evitándose titubeos excesivos. Asimismo, una participación de tipo asertivo se caracterizará por tener una duración relativamente amplia y por la exis--

tencia de lapsos reducidos entre los planteamientos del interlocutor y la respuesta del sujeto (latencia).

Por otro lado, en el comportamiento no asertivo los componentes no verbales incluyen un contacto visual pobre y fundamentalmente evasivo, gestos y ademanes nerviosos, postura corporal rígida, tono de voz bajo o fluctuante, poca firmeza y claridad, latencias exageradas y una duración característicamente breve de la participación. Por lo tanto, este tipo de elementos no verbales reducen el impacto de lo que se dice en forma verbal, siendo esta la razón por la cual las utilizan en muchas ocasiones las personas no asertivas, mismas que pretenden suavizar en alguna forma sus planteamientos para evitar problemas con otros.

Por lo que respecta al comportamiento agresivo, los componentes no verbales resultan en una dominación o devalorización de la otra persona. Entre otros, estos componentes incluyen un contacto visual dominante y fijo, un volumen excesivamente alto y estridente que no concuerda con la situación, un tono de voz sarcástico y ademanes fundamentalmente "violentos".

Finalmente, se señalará la importancia de las conductas verbales de tipo ideosincrático, dando instrucciones a los sujetos de poner una atención explícita a su comportamiento de tipo no verbal, tratando de detectar áreas deficientes a trabajar.

tos que se presenten al grupo dando información general sobre ellos y comentando brevemente sus expectativas en relación al entrenamiento.

11' - 30' 2) Plática Introductoria.

En esta plática los terapeutas presentarán en forma sencilla el marco conceptual del entrenamiento.

Primeramente se presentarán tanto los objetivos del entrenamiento como en los siguientes términos, discutiéndolos en forma específica de resultar necesario.

El programa de entrenamiento asertivo conlleva los siguientes objetivos fundamentales: (1) desarrollo en -- los sujetos de un esquema de ideas que contemple en -- forma muy específica tanto sus derechos personales como los derechos de otros; (2) la detección y modificación de ideas irracionales o autoverbalizaciones negativas que den como resultado niveles excesivos de ansiedad; (3) reducción de niveles de ansiedad excesivos; (4) desarrollo de un repertorio de respuestas asertivas más amplio en situaciones interpersonales específicas; (5) incrementar en el sujeto tanto su respeto de sí mismo como un sentimiento de autodirectividad. Con este fin, el procedimiento general integrará los siguientes procedimientos básicos: (1) enseñar a los sujetos las diferencias existentes entre la asertividad, la agresividad y la pasividad; (2) ayudarlos a identificar y aceptar tanto sus derechos personales como los derechos de otros; (3) reducir los obstáculos tanto -- cognitivos como afectivos que interfieran con el comportamiento asertivo; y (4) desarrollar habilidades --

31' - 50' 3) Ejercicio de presentaciones.

Objetivos:

- 1) Romper el hielo y maximizar la involucración de los miembros del grupo;
- 2) Ayudar a los participantes a reconocer las conductas no verbales que afectan a otros;
- 3) Reducir la tensión dentro del grupo enfocándose en la retroalimentación positiva; y
- 4) Acostumbrar a los miembros a dar retroalimentación.

Se señalará a los miembros del grupo que aún cuando al inicio - de la sesión se llevó a cabo una fase informal de presentaciones, en este punto se enfatizará la práctica inicial de elementos no verbales en una interacción breve como lo es una presentación. Se pedirá a un sujeto que se presente a otro miembro - del grupo manteniendo un contacto visual adecuado, y a la persona que se le presente que responda a dicha presentación.

La interacción se centrará simplemente en el intercambio de nombres (ejemplo: "Hola, soy Luis"; "Hola Luis, yo soy Lourdes"). La persona que recibe la presentación se presentará a su vez a otro miembro del grupo que no se haya presentado, continuándose esta interacción hasta que cada miembro del grupo haya respondido a una presentación y se haya presentado a su vez a otra persona.

A continuación se pedirá a cada sujeto, comenzando con la persona que respondió a la primera presentación, que señale algo específico que le haya gustado de la forma en que la persona se presentó, enfatizando elementos de tipo no verbal. Es fundamental que se señale que la retroalimentación deberá ser positiva

- 3) Facilitar interacciones de apoyo positivas durante la primera sesión.
- 4) Animar a los participantes a aceptar y dar elogios en forma genuina, incrementando su sentimiento de valía personal.

En primer lugar señale al grupo que al dar y recibir elogios - en forma adecuada involucra básicamente un comportamiento asertivo. Pida a los participantes que describan o actúen diferentes formas en las que la gente reacciona ante un elogio y que reducen la posibilidad de que éste vuelva a repetirse. Subraye las siguientes posibilidades: negar tímidamente el elogio - (¿quién, yo?), cambiar el centro de atención en forma inmediata (¡ah, pero también tu trabajo es muy bonito!), o rechazarlo ("¿te gusta mi trabajo?, pero si es cualquier cosa"). Como siguiente paso actúense diferentes formas negativas para expresar un elogio, remarcando planteamientos de tipo autodevaluativo ("Yo soy una verdadera nulidad, pero lo que es tu, sí que eres bueno"), deshonestos ("aun cuando le caigas mal a todos, a mi me agradas"), sarcásticos ("¡vaya, hasta que haces algo bien!"). Lo anterior será seguido por una fase de modelamiento en la que ambos terapeutas actuarán una interacción breve - en la que se dé y reciba un elogio en forma asertiva, discutiéndose con el grupo la diferencia entre una aceptación saludable del elogio ("Gracias, yo también considero que es un buen trabajo") y una respuesta petulante ("¡Por supuesto que eres un buen trabajo. Yo hago todo bien!"). Ahora indique que los participantes se pongan de pie formando un círculo y que uno de ellos dé un elogio genuino a la persona a su derecha, pidiéndole a éste último responda en forma asertiva. El receptor del elogio deberá a su vez elogiar a la persona a su derecha continuando el procedimiento hasta que todos los miembros

y tan específica como sea posible. Antes de dar inicio a la retroalimentación los terapeutas deberán dar ejemplos de los tipos de conducta en los que se podrán centrar los participantes: contacto visual, expresión facial, volumen, firmeza, etc.

51' - 85' 4) Ejercicio sobre tópicos fútiles.

Objetivos:

- 1) Estimular la conciencia de los miembros del grupo en relación a las conductas no verbales que influyen su impresión inicial de una persona.
- 2) Estimular en los participantes la detección de conductas no verbales a trabajar durante el entrenamiento.
- 3) Enseñar a los miembros del grupo a dar retroalimentación -- conductual.

Este ejercicio constituye una continuación del ejercicio anterior y se enfoca en el reforzamiento de la comunicación de tipo no verbal.

En primer lugar pídale a los participantes que señalen ejemplos de conductas a las que responde la gente, independientemente del contenido verbal del mensaje explícito. Señálese -- que aún cuando el contenido de una gran parte de las conversaciones sociales (en particular con extraños) es a menudo insignificante, toda una serie de eventos tienen lugar durante las mismas (la gente se evalúa entre sí, desarrolla impresiones de primera instancia, etc.). Finalmente, indique a los participantes que el propósito de este ejercicio es el reconocer el tipo de conductas no verbales a las que la gente reacciona y el obtener una retroalimentación sobre sus comportamientos no verba

les. En este ejercicio una persona habla mientras que otras - dos escuchan, dándose el aprendizaje fundamental al escuchar a dicha persona.

El entrenador escribirá tópicos fútiles en pequeñas tarjetas - (por ejemplo: tortas, sopes, postes, chinchas, etc.) pidiendo a continuación a los miembros del grupo que formen subgrupos - de tres personas y que cada persona tome al azar una de las -- tarjetas. Cada persona deberá hablar durante aproximadamente... un minuto y medio en relación al tópico específico (el tiempo asignado deberá reducirse si los participantes manifiestan de- masiada ansiedad). Se darán indicaciones a los dos oyentes de estar atentos pero no hablar, dado que el ejercicio se trabaja rá básicamente en forma de monólogo. No obstante, los oyentes deberán identificar todos aquellos elementos no verbales que - atraigan su atención. Una vez que las tres personas hayan ha- blado cada una recibirá retroalimentación conductual positiva por parte de los oyentes, en relación a los aspectos que les - hayan gustado de las conductas no verbales del hablante. Los terapeutas deberán asegurarse de que esta retroalimentación se enfoque a la forma en la que la persona se comportó (conducta no verbal), y no en lo que haya dicho (contenido).

Después de este ejercicio, y sin enfatizar conductas inadecua- das, los entrenadores deberán sugerir a los participantes que mediten en relación a su propia conducta y que seleccionen con ductas no verbales específicas que deseen cambiar.

86' - 95' 5) Ejercicio "Si - No".

Objetivos:

- 1) Ayudar a los participantes a concientizarse del rango total

de volumen con el que cuentan y a contrastarlo con el rango de volumen que acostumbran utilizar.

- 2) Ayudar a los sujetos a reconocer lo bajo de su volumen de voz a partir de una base experimental en lugar de escucharlo de otros.

Divida a los participantes por parejas haciendo que se vean de frente, en tanto que la primera persona dice la palabra "si" y la segunda responde con la palabra "no" igualando el volumen del primer sujeto. Esta interacción deberá mantenerse por uno o dos minutos, debiéndose variar el volumen de la emisión del "si" de casi inaudible a extremadamente fuerte, pidiéndosele al sujeto que emite el "no" que iguale en todas las ocasiones el volumen de la otra persona. Señálese que las personas no asertivas a menudo no están conscientes de lo bajo de su volumen de voz y en ocasiones desearían elevarlo, en tanto que las personas agresivas tienen problemas para manejar tonos bajos. Dé indicaciones a los sujetos de que evalúen su volumen de voz y juzguen si consideran que el rango de volumen que manejan es lo suficientemente amplio.

96' - 115' 6) Ejercicio "Dar y recibir elogios".

Objetivos:

- 1) Ayudar a los participantes a dar y recibir elogios en forma asertiva.
- 2) Demostrar que las interacciones positivas involucran también asertividad.

del grupo hayan participado en una interacción de este tipo. Señálese que los elogios no deberán ser demasiado personales - pero que tienen que ser sinceros. Acto seguido, haga que los sujetos expresen a la persona que les dió el elogio algo específico que les haya agradado sobre la forma en la que éste se les brindó y que a su vez, las personas que dieron el elogio - indiquen a los receptores del mismo puntos positivos sobre la forma en la que el elogio fué aceptado. Asegúrese de que esta retroalimentación se dé en forma directa a la persona y no hablando sobre ella al grupo o a los terapeutas.

Finalmente, haga que los participantes discutan esta experiencia y, de detectar alguna instancia en la que un sujeto se --- sienta particularmente incómodo al dar o recibir un elogio, -- anímelo para que retome este tipo de tareas en los ensayos con ductuales futuros.

116' - 120' 7) Asignación de tareas.

La sesión se dará por terminada con la asignación de tareas, - que en este caso serán las siguientes:

- I. Dar tres elogios como mínimo en el período entre sesiones evaluando tanto el efecto sobre la otra persona como la - calidad del mismo desde el punto de vista asertivo.
- II. De recibir un elogio, note que tan cómodo se siente al re cibirlo, que tan asertiva es su respuesta y el grado en - el que lo acepta.
- III. Presentarse cuando menos a tres personas desconocidas, po niendo especial cuidado en el manejo de los componentes - no verbales discutidos al principio de la sesión.

Segunda Sesión.

0' - 15' 1) Discusión de Tareas.

La sesión se empezará con una revisión de las tareas asignadas, pidiéndose a cada sujeto que describa brevemente sus experiencias al respecto. En esta fase es extremadamente importante - el reforzar en forma positiva los logros de los sujetos por mí nimos que estos sean, discutiéndose en forma específica los po sibles fracasos. En caso necesario los terapeutas modelarán - las situaciones problema, dando indicaciones explícitas para - mejorar la ejecución del sujeto, y animándolos a realizar nuevos intentos.

16' - 45' 2) Ejercicio de discriminación entre conductas asertivas, agresivas y no asertivas.

Objetivos:

La meta fundamental de este ejercicio es el detectar cualquier confusión que los sujetos puedan tener en relación a los comportamientos asertivos, agresivos y no asertivos, ayudándolos a diferenciarlos en forma correcta.

En primer lugar se enfatizará la importancia de una discrimina ción adecuada entre estos tres tipos de comportamiento, señaa-- lando que a menudo se prestan a confusión. Para propósitos de este ejercicio se utilizará una grabación de diez a doce situa-- ciones tomadas del Test de Discriminación de Lange y Jakubowski (1976), mismas que describen interacciones que propician la -- emisión de un comportamiento asertivo. El entrenador plantea-

rá el contexto para cada situación procediendo a presentar la respuesta a partir de la grabación. Este ejercicio se presentará de la siguiente manera:

A continuación escucharemos grabaciones de una serie de respuestas en situaciones específicas. Algunas de estas respuestas serán asertivas, otras agresivas y algunas -- más no asertivas. Una vez que escuchen cada planteamiento decidan en forma independiente si se trata de una respuesta asertiva, agresiva o no asertiva. Posteriormente les pediremos a cada uno de ustedes que nos indiquen --- cual fue su decisión. No se dejen influir por la opi--- nión de la mayoría. Nos interesan particularmente los - casos en los que haya discrepancia con el resto del grupo, dado que esto nos dará la oportunidad de aclarar --- cualquier confusión que existe en relación a estas con--- ductas. Lo anterior resulta sumamente importante dado - que hasta ahora hemos hablado de estas conductas en abs--- tracto y cuando se discutan situaciones reales no siem--- pre es fácil el establecer una diferenciación.

Después de esta introducción se describirá la primera situa--- ción presentándose la respuesta grabada para la misma, solici--- tando a los miembros del grupo que identifiquen la naturaleza del planteamiento. En el caso de que haya algún error al identificar el tipo de respuesta, discútase con el o los sujetos - la causa, siendo fundamental el que no tan solo se señale que la persona estaba en un error, sino que los terapeutas traten de descubrir la fuente del error. Asimismo, anímese a otros - participantes a que especifiquen rasgos característicos de la respuesta escuchada que ayuden a aclarar su naturaleza. Este procedimiento se seguirá para las demás situaciones.

46' - 65' 3) Ejercicio sobre el manejo de conversaciones sociales.

Objetivos:

- 1) Fortalecer en los participantes la habilidad para plantear preguntas abiertas, para responder a información libre con opiniones y para parafrasear.
- 2) Disminuir los niveles de ansiedad de los sujetos dándoles - herramientas que les posibiliten el llevar a cabo una conversación social en forma adecuada.

Este ejercicio se enfoca en algunas habilidades de comunicación básicas, incluyéndosele por el hecho de que a menudo las personas no asertivas evitan el mantener una conversación por carecer de estas habilidades básicas en su repertorio de respuestas. Comience el ejercicio con una breve introducción de las siguientes habilidades de comunicación: el planteamiento de las preguntas abiertas, la respuesta e información libre y el parafraseo. Enfatícese que el hacer preguntas abiertas no garantiza una respuesta elaborada, pero que incrementa la oportunidad de que la otra persona platique en forma más extensa.

En este ejercicio se practican cada una de las tres modalidades de respuesta en forma separada, integrándolas al final en una conversación mas natural.

Como primer paso divida el grupo en parejas haciendo que una -- persona practique una serie de preguntas abiertas, mientras que la otra persona contesta en forma genuina, revirtiendo los papeles posteriormente. En el siguiente paso se integrarán las respuestas a la información libre elicitada a partir de las preguntas abiertas. Haga que las parejas practiquen una serie de pre

guntas abiertas respondiendo a la información libre presentada con sus propias opiniones o con información adicional.

A continuación señale que en ocasiones no se tiene nada que decir en respuesta a la información libre dada por otra persona, pero que no obstante, puede estar interesado en mantener la -- conversación, resultando útil el recurrir al "parafraseo" como una forma de respuesta que comunica al interlocutor que se está interesado en sus planteamientos. En este punto, ambos terapeutas procederán a modelar una secuencia integrativa incluyendo los tres elementos revisados; pidiéndose a continuación que cada pareja lleve a cabo una práctica similar.

66' - 110' 4) Ejercicio de identificación de derechos personales.

Objetivos:

- 1) Ayudar a los participantes a detectar y aceptar toda una gama de derechos personales.
- 2) Hacerlos conscientes de la forma en que se niegan estos derechos.
- 3) A partir de una discusión en grupo identificar autoverbalizaciones adecuadas que les ayuden a aceptar estos derechos.

El ejercicio se inicia con una breve introducción en relación a los cinco derechos básicos en los siguientes términos:

Una creencia fundamental de la Filosofía Asertiva es que todos tenemos el derecho a actuar asertivamente y a expresar honestamente nuestros sentimientos, pensamientos y creencias. Este postulado genral puede descomponerse

en los cinco derechos asertivos básicos que a continuación se enumeran:

1.- Todos tenemos el derecho a ser respetados por los demás.

2.- Todos tenemos derecho a tener necesidades y a que -- nuestras necesidades sean consideradas tan importantes como las de otras personas. Además tenemos derecho a solicitar (y no a exigir) que las otras personas respondan a nuestras necesidades, al mismo tiempo que tenemos el derecho a decidir si nosotros respondemos o no a las necesidades de los demás.

Es necesario recordar que todos tenemos el derecho a pedir cualquier cosa, siempre que reconozcamos a los demás el derecho a decir no.

3.- Todos tenemos el derecho a tener sentimientos y a expresarlos en forma tal que no violen la dignidad de otras personas.

Por ejemplo: todos tenemos el derecho a sentirnos -- cansados, felices, deprimidos, eufóricos, furiosos, sexualmente excitados, solitarios, simples, etc.

4.- Todos tenemos derecho a decidir si nos comportamos -- en la forma en que los demás esperan que lo hagamos o en la forma en que nos satisfaga a nosotros mismos, siempre que con ello no pasemos sobre los derechos -- de las demás personas.

5.- Todos tenemos derecho a formar nuestras propias opiniones y a expresarlas.

De estos derechos básicos se pueden derivar una -- gran cantidad de derechos específicos, como por -- ejemplo el derecho a obtener aquello por lo que se pagó, el derecho a cometer errores, el derecho a - que no nos simpaticen nuestros parientes, el derecho a decidir qué tan frecuentemente serán visitados los padres, el derecho a comer dulces, el derecho a pedir explicaciones, el derecho a pedir ayuda, el derecho a negarse a prestar su automóvil, - el derecho a tener un día para uno solo, el derecho a solicitar aumento de sueldo.

Recuerde, para finalizar que, la aserción más que la manipulación, la sumisión o la hostilidad, enriquece la vida y conduce finalmente a establecer relaciones interpersonales mucho mas agradables y satisfactorias.

Esta presentación será seguida por una lluvia de ideas sobre derechos personales, para lo cual se pedirá a los miembros del grupo que en forma silenciosa anoten en un pizarrón todos los derechos personales que les vengan a la mente, sin comentarlos ni evaluarlos en esta primera fase. -- Una vez transcurrido un período de cinco minutos pídase al grupo que aclare, modifique, elimine o añada elementos a la lista de derechos personales, lo que será seguido por una discusión en grupo de las limitaciones y responsabilidades inherentes a los mismos.

La segunda fase del ejercicio involucra una fantasía en grupo. Dé instrucciones a los participantes de que observen - la lista de derechos y seleccionen en silencio uno que ellos

que les cueste trabajo aceptar y por lo tanto ejercer . A continuación dé a los sujetos las siguientes instrucciones:

Cierre los ojos... siéntese tan cómodo como sea posible... respire profundamente, sostenga la respiración... exhale... Ahora imaginen que poseen el derecho que seleccionaron de la lista... Imaginen como cambiaría su vida a medida que aceptasen dicho derecho... Cómo actuaría... Cómo se sienten con ustedes mismos... Con las otras personas...

Continúe con esta fantasía durante dos minutos después de lo cual dé las siguientes instrucciones:

Imagine que ya no posee dicho derecho... Imagine cómo cambiaría su vida de lo que era hasta hace unos momentos... Cómo actúa ahora... Cómo se siente con usted mismo y con otra gente...

Continúe con esta fantasía durante un minuto, dado que a menudo les resulta más fácil a los participantes el imaginar que pierden un derecho que el aceptarlo. Una vez concluida la fase anterior divida el grupo en parejas dándoles indicaciones de que discutan las siguientes preguntas:

¿Qué derecho seleccionaste? ¿Cómo te sientes al aceptar dicho derecho? ¿En qué forma cambiaba tu manera de actuar al aceptar dicho derecho? ¿Qué aprendiste de ti mismo en este ejercicio?.

Una vez que las parejas hayan terminado de compartir su experiencia, se llevará a cabo una discusión en grupo en la que se analizará la forma en la que los participantes se --

pueden ayudar a sí mismos para aceptar estos derechos personales, así como los métodos que utilizan para negarse tales derechos. Asimismo, enfatice la necesidad de crear mensajes más productivos que contrataquen a las verbalizaciones que resultan en la negación de un derecho personal particular.

111' - 120' 5) Asignación de tareas.

- 1) Durante la semana observe diferentes formas de comportamiento - asertivo, agresivo y no asertivo tanto en usted como en otras personas, trayendo por lo menos tres ejemplos de estas conductas para comentar en el grupo.
- 2) Sostenga alguna conversación con alguna persona desconocida, -- usando conscientemente los tres tipos de respuesta revisados al inicio de la sesión.
- 3) Observe tres conversaciones identificando en forma específica - el manejo de preguntas abiertas, información libre y parafraseo (también ponga atención a comportamientos de tipo no verbal).

Tercera Sesión.

0' - 15' 1) Discusión de tareas.

Sígame básicamente el procedimiento delineado a este respecto en la sesión dos.

16' - 60' 2) Introducción a los principios de la Terapia Racional Emotiva.

Objetivos:

- 1) Enseñar a los participantes algunas de las relaciones que existen entre pensamiento, emoción y conducta.
- 2) Enseñar a los participantes a diferenciar entre pensamientos racionales e irracionales.
- 3) Enseñar un conjunto básico de ideas irracionales.
- 4) Enseñar a los sujetos a desarrollar pensamientos más racionales en situaciones específicas.
- 5) Posibilitar el empleo del paradigma A-B-C como una forma de conceptualización en las sesiones subsiguientes.

Dé inicio a la sesión con una breve introducción de los principios racionales de la conducta humana. El formato básico es el siguiente:

La no asertividad surge a menudo como consecuencia de ideas incorrectas e irracionales, de reacciones emocionales exageradas a estímulos y de patrones conductuales habitualmente no funcionales. Nuestras reacciones emocionales a diferentes situaciones están funcionalmente relacionadas a nuestras evaluaciones conscientes e inconscientes. Nos sentimos deprimidos y nerviosos porque nos convencemos a nosotros mismos de que no tan sólo resulta desafortunado o inconveniente, sino terrible y catastrófico el que fracasemos en una tarea importante

o el que seamos rechazados por una persona significativa. - Asimismo, presentamos sentimientos de hostilidad al considerar que personas que actúan en forma injusta, definitivamente no deberían conducirse en la forma en que lo hacen.

La filosofía Racional formativa sostiene que no existe ninguna razón legítima que justifique el que la gente llegue a estados de histeria, de ansiedad o de agitación extrema. No obstante, apoya la expresión apropiada de sentimientos fuertes como la tristeza, la pena, el descontento o el disgusto.

Al experimentar emociones autodenigrantes como la culpa, la depresión, la ira o la minusvalía, estamos partiendo del supuesto mágico de que las cosas deberían ser diferentes de como en realidad son, en lugar de pensar razonablemente que -- las cosas serían mejores si fuesen diferentes.

A continuación introduzca el paradigma A-B-C del comportamiento humano incluyéndose ejemplos específicos utilizando un pizarrón. El formato a seguir es el siguiente:

El punto A de este paradigma se refiere a una situación, actividad o estímulo particular, tal como una entrevista para solicitar un trabajo o una discusión en la que su cónyuge le grita en forma injusta. En el punto B la persona puede tomar dos alternativas. Por un lado generar una idea racional (IR) como por ejemplo: "Sería desafortunado el que no me diesen el empleo" o "Resulta desagradable el que mi marido grite en forma injusta".

Por el otro lado, puede pasar del punto A a una idea irracional (II) como: "Sería desastroso el que no me diesen el em--

pleo" o "Es horrible el que mi marido me grite". Tales creencias irracionales plantean en forma explícita o implícita un "debería" o un "tendría que" o la exigencia de que la persona obtenga lo que desea.

Si la persona se mueve del punto A al punto IR, experimenta las consecuencias racionales (CR) de sus ideas racionales. Puede preocuparse por la entrevista, anticipar las posibles preguntas y, de no obtener el empleo sentirse decepcionado o triste. Por el contrario, si el sujeto se mueve del punto A al punto II el paso que sigue es el punto CI (Consecuencias irracionales). Por lo tanto es probable que se sienta ansioso, que se desprece a sí mismo, que se autocompadezca o que se llene de ira. Asimismo, puede presentar malestares psicosomáticos, ponerse a la defensiva y, de resultar rechazado puede racionalizar dicho rechazo culpando a factores externos. Además su preocupación y desesperanza puede prolongarse por tiempo indefinido sin que haga nada para cambiar la situación.

Finalmente, los terapeutas pueden pedir a los miembros del grupo que mencionen posibles consecuencias racionales o irracionales para la situación de la disputa conyugal, aclarando cualquier posible confusión.

En la segunda fase de este ejercicio se dará a los sujetos una lista de las diez ideas irracionales básicas desarrolladas por Albert Ellis, pidiéndoles que las lean detalladamente analizando cada idea irracional junto con su alternativa. Los terapeutas deberán ofrecer dos o tres situaciones específicas indicando a los miembros del grupo que desarrollen secuencias tanto racionales como irracionales para las mismas. A continuación pídase a

cada participante (en grupos de tres), que comparta con el grupo una situación personal en la cual haya presentado ideas de tipo irracional. En este punto los terapeutas pedirán al sujeto o a los miembros del grupo que piensen en ideas o consecuencias racionales alternativas.

61' - 115' 3) Ejercicio sobre autoanálisis racional.

Objetivos:

- 1) Ayudar a los participantes a identificar y cuestionar las ideas irracionales que les llevan a estados de ansiedad excesiva, ira o culpa y que pueden llevarlos a reaccionar en forma no asertiva o agresiva.

Este ejercicio va sumamente ligado al anterior y puede presentarse de la siguiente manera:

El ejercicio de autoanálisis racional se ha diseñado para ayudarle a identificar y cuestionar autoverbalizaciones de tipo irracional que le hacen sentirse extremadamente ansioso, enojado, deprimido o desesperado al tener que conducirse en forma asertiva en una situación particular. Este ejercicio involucra en primer lugar el describir una situación específica - en la que desearan conducirse en forma asertiva, no pudiendo hacerlo debido al temor u otras emociones obstaculizantes. - La situación que elijan para trabajar debe ser sumamente específica.

A continuación los terapeutas darán instrucciones al grupo de escribir la situación específica en la que desearían conducirse más

asertivamente, lo cual será seguido de las siguientes instrucciones:

El siguiente paso será el escribir las ideas negativas que les vienen a la mente al considerar la posibilidad de actuar en forma asertiva. Frecuentemente cada uno de estos pensamientos contendrá una oración irracional catastrofizante. Recuerde que estos pensamientos deberán producir sentimientos negativos en usted, y que es fundamental que describa en forma específica estos pensamientos.

Una vez que los sujetos hayan terminado de escribir sus ideas irracionales se introducirá la siguiente fase del ejercicio dirigido - al cuestionamiento de dichas ideas. Este segmento del ejercicio puede introducirse de la siguiente manera:

El siguiente paso consiste en cuestionar estas ideas. Lea cada uno de los pensamientos que escribió, éstos serán cuestionados a dos niveles. En primer lugar identifique la falsedad de dicho mensaje preguntándose a sí mismo: "¿Es verdadero en un cien por ciento?", "¿Qué posibilidad existe de -- que ocurran definitivamente las consecuencias que temo?" --- "¿En qué puedo basarme para suponer que esto no va a suceder?".

En segundo lugar, hágase las dos preguntas siguientes:

- 1) "¿Aún en el caso de que el evento ocurriese, sería una ca tástrofe?" "¿Podría manejarla?".
- 2) "¿Qué implicaciones tendría este evento para mí?" "¿Me -- convertiría en una persona sin valor?".

Indique que el cuestionamiento no deberá incluir incentivos no --realistas ("Todo va a salir bien, no hay por qué preocuparse") o racionalizaciones ("En realidad ni me preocupa lo que piensen"), sino que los cuestionamientos racionales deberán evaluar la situación en forma razonable, reconociendo los posibles resultados. Finalmente, pida a los participantes que escriban sus cuestionamientos a sus ideas irracionales discutiéndose al final la experiencia a nivel grupal.

116' - 120' 4) Asignación de tareas.

- 1) Analice dos situaciones de su vida real a partir del paradigma A-B-C centrándose en ideas y consecuencias racionales.
- 2) Lleva a cabo el procedimiento de autoanálisis racional en tres situaciones a lo largo de la semana.

Cuarta Sesión.

0' - 15' 1) Discusión de tareas.

Sígase el procedimiento básico descrito en la Segunda Sesión.

16' - 45' 2) Ejercicio sobre petición y negación de favores.

Objetivos:

- 1) Reconocer como las ideas en relación a los derechos personales

influyen en el comportamiento.

- 2) Hacer que los participantes evalúen tanto su efectividad como la comodidad con la que hacen y rehusan peticiones.
- 3) Proporcionar información específica en relación a la expresión directa de peticiones y rechazos.
- 4) Practicar la discriminación entre formas eficaces e ineficaces de hacer una petición o un rechazo.
- 5) Reforzar en los participantes un sistema de ideas centrado en el respeto de los derechos personales y demostrar su influencia positiva en situaciones reales.

Inicie el ejercicio señalando que el hacer o rechazar una petición en forma eficaz constituye otra forma fundamental de comportamiento asertivo. Esta presentación puede tomar el siguiente formato:

Las personas no asertivas a menudo evitan el hacer peticiones razonables a otros y cuando lo hacen parece como si se disculpasen o como si no esperaran en realidad que sus peticiones fuesen aceptadas. Asimismo, algunas personas no asertivas tienen serios problemas para decir no, y en lugar de hacerlo dan pretextos para no acceder a las peticiones de otros, cuando en realidad no desean hacerlo. Por el contrario, las personas agresivas pueden resultar exigentes coherativas y hostiles al hacer una petición; y resentidas y violentas al negarse.

Después de esta presentación divida al grupo en parejas permitiéndoles crear sus propias situaciones de juegos de roles y dándoles indicaciones de que una de las personas plantee una petición razonable, en tanto que la otra se limite a responder con un "NO" (re

viértanse los roles). Lo anterior será seguido por una breve discusión de la experiencia, resultando muy probable que los sujetos expresen su incomodidad al limitarse a decir "NO" y que manifiesten su deseo por dar más información.

En este punto se pedirá a los sujetos que traten de definir que tipo de información desean añadir, enfatizándose la importancia de ciertos derechos personales, tales como el de decidir que hacer con nuestro tiempo, nuestras propiedades o nuestros cuerpos.

Como siguiente paso pida a las parejas que intercambien nuevamente peticiones y rechazos, ofreciendo pretextos para no acceder. -- Los "solicitantes" deberán insistir y confrontar las respuestas de "no puedo" con soluciones o alternativas que todavía contemplen -- una petición. Los practicantes encontrarán que aun cuando sus respuestas de "no puedo" son más fáciles de dar resultan sumamente insatisfactorias.

Por lo general algunos participantes encuentran difícil el enfrentarse a una persona persistente o a cuestionamientos en relación al por qué del rechazo. Indique a los participantes que son li---bres de responder como deseen, y que también tienen el derecho a responder señalando que prefieren no dar explicaciones. En este punto será conveniente que enfatice que el hacer o rechazar peticiones se ve fuertemente influido por el significado atribuido a estas conductas. Haga que los sujetos discutan las ideas o pensamientos que hacen que se evite el hacer una petición. Finalmente, indique a los participantes que en parejas practiquen tanto el hacer como rechazar peticiones intentando ser honestos y directos, enfatizando mensajes del tipo "no quiero" en lugar de "no puedo". También señálese que las explicaciones y las expresiones de preocupación por la reacción del solicitante resultan adecuadas cuando -

se plantean en forma directa y honesta.

46' - 75' 3) Ejercicio de expresión de planteamientos sin brindar explicaciones.

Objetivos:

- 1) Ayudar a los participantes a diferenciar entre el "querer dar" y el "tener que dar" explicación a su conducta.
- 2) Sugerir el derecho que la gente tiene a hacer planteamientos sin brindar explicaciones.
- 3) Identificar un patrón de comportamiento bastante frecuente en el que las personas evitan actuar o el hacer un planteamiento por temor a que sus explicaciones no sean bien recibidas.
- 4) Practicar la expresión de planteamientos con y sin explicaciones.

Inicie el ejercicio señalando que las personas no asertivas a menudo evitan el iniciar una acción en diferentes situaciones, por temor a no tener una explicación suficientemente buena para su conducta. Señálese que en los casos en los que llegan a tomar tal acción es tan sólo después de haber dado una extensa explicación (en ocasiones falsa) para justificar su conducta. En este punto los terapeutas deberán dar un ejemplo de este tipo de situación modelando una interacción específica (el abandonar un restaurante al leer el menú y darse cuenta que este no le satisface). - Esta breve interacción será seguida por una breve discusión con

los participantes, después de lo cual se les pedirá que describan situaciones específicas en las que tuviesen problemas para actuar sin brindar una explicación. Trabajando en parejas se ensayará - cada situación. Enfatice que no se pretende indicar que nunca se deben dar explicaciones sino que estas no se tienen que dar si -- uno no lo desea, o que no debe juzgarse si son o no lo suficientemente adecuadas en función de los estándares de otros.

76' - 115' 4) Ejercicio de enfrentamiento con personas persistentes.

Objetivos:

- 1) Enseñar a los participantes a manejar tres niveles diferentes de comportamiento asertivo: asertividad enfática, asertividad simple y la confrontación.
- 2) Enseñar a los participantes a determinar aquellos casos en los que sus respuestas o explicaciones sean adecuadas aun cuando - las personas persistentes actúen como si no lo fueran.
- 3) Enseñar a los participantes a reconocer sus derechos personales ante una persona persistente.

El ejercicio se inicia señalando que con frecuencia existen situaciones en las que alguien hace una petición que es rechazada en forma -- asertiva, siendo esto seguido por una mayor persistencia por parte del solicitante en un intento por hacer cambiar de opinión al sujeto. Indique que aun cuando este ejercicio constituye una extensión del anterior, se dará particular atención a la modificación de ideas irracionales y comportamientos que surgen en respuesta a una persona persistente. Después de esta explicación --

preséntese un ejemplo directo de este tipo de situación. Con este fin uno de los terapeutas deberá asumir el rol de un vendedor de libros, tomando como comprador en potencia a cualquiera de los participantes. La actuación del terapeuta deberá ser fuertemente persistente, hasta el punto de lograr la venta. A continuación - establezca una discusión en grupo, pidiendo a los participantes - que comenten la interacción en función del tipo de derechos involucrados, de las posibles ideas irracionales surgidas y del tipo de comportamiento evidenciado.

La fase anterior sirve como antecedente para la segunda parte del ejercicio. En esta fase los terapeutas presentarán una secuencia de respuestas a utilizar en estas situaciones, o sea, el moverse progresivamente de aserciones enfáticas (en las que se añade al elemento asertivo simple un planteamiento en el que se reconocen los sentimientos o la situación de la otra persona) a aserciones simples (retirando el componente enfático) y por último a aserciones confrontantes. En este punto los terapeutas actuarán nuevamente la situación del vendedor, enfatizando los tres niveles de respuesta asertiva revisados, aclarando y discutiendo la interacción posteriormente con los participantes.

Finalmente, se pedirá a los participantes que en parejas actúen - situaciones similares dando la retroalimentación correctiva, y en caso necesario, modelando formas adecuadas de respuestas.

116' - 120' 5) Asignación de tareas.

- 1) Haga tres peticiones asertivas razonables que le resulten particularmente difíciles, evaluando los puntos positivos sobre -

su forma de conducirse.

- 2) Rechace en forma asertiva cualquier petición que no desee aceptar.

Quinta Sesión.

1' - 15' 1) Discusión de Tareas.

Siga el procedimiento señalado el respecto en la segunda sesión.

15' - 45' 2) Ejercicio de definición de comportamientos personales.

Objetivo:

Hacer que los participantes se den cuenta de la forma en la que otros modifican el significado de sus conductas, practicando respuestas asertivas ante estas situaciones.

El ejercicio puede presentarse de la siguiente manera:

Una situación típica de redefinición se suscita cuando un amigo nos solicita un favor. Si nos rehusamos es muy probable que la persona interprete nuestra negativa como un rechazo o como un insulto personal. Obviamente, dado que los amigos se ayudan mutuamente, se establece una relación entre la amistad y el ayudar. No obstante, en este ejercicio nos centramos en interacciones en la que los otros pretenden establecer una correlación perfecta entre la amistad y el cum

plimiento de cualquier petición, sin importar nuestros derechos personales o el inconveniente que nos causen.

Remarque el hecho de que aun cuando a menudo deseamos ayudar a -- otras personas o satisfacer sus peticiones, tenemos el derecho a rehusarnos sin por ello sentirnos culpables, elicitando a continuación ejemplos similares a la situación descrita en la introducción. A partir de la discusión de dichos ejemplos presente los - pasos básicos del proceso de aclaración de conductas propias a saber:

- 1) Admisión, en forma explícita, de la conducta ocurrida .
- 2) Especificación de lo que dicha conducta significa o no signifi ca en forma honesta y directa. Esta presentación será seguida por un ejemplo actuado por ambos terapeutas en el que se modelará la respuesta a una persona que en forma persistente pre--tende redefinir la conducta de su interlocutor (escena conyu--gal: te amo, pero no te voy a comprar un Jaguar).

Finalmente, pídase que los participantes se dividan en grupos de tres y que practiquen situaciones similares, dándoles instruccio--nes explícitas a fin de que se proporcionen retroalimentación mu--tua en relación a la adecuación de sus respuestas.

46'- 115' 3) Ejercicio de "La línea".

Objetivos:

- 1) Practicar a partir de interacciones breves comportamientos es--pecíficos relacionados con las metas asertivas de los partici--pantes.

- 2) maximizar la involucración de los miembros del grupo.
- 3) Enseñar a los participantes procedimientos básicos de ensayo - conductual.
- 4) Facilitar la transición de los ejercicios estructurados a los ensayos conductuales complejos que caracterizarán a las sesiones posteriores.

Este ejercicio constituye una introducción a los componentes de ensayo conductual dentro del entrenamiento asertivo. Divida a -- los participantes en dos grupos de cuatro sujetos cada uno (de -- preferencia cada grupo deberá ser supervisado por un terapeuta), indicándoles que se pongan de pie formando una línea. La primera persona deberá identificar una situación que desee trabajar en -- forma específica, pudiéndose sugerir a los participantes que practiquen en este ejercicio alguna de las situaciones planteadas en su cuadro de metas asertivas. Una vez que la primera persona (A) haya seleccionado su situación deberá salir de la línea, colocándose frente a la segunda persona (B) y describirle brevemente dicha situación. La persona (B) deberá iniciar la interacción tomando el papel del interlocutor específico para la situación específica, lo que será seguido por la respuesta del sujeto (A). Después de esta primera interacción única se detendrá el ensayo y -- los otros miembros de la línea (C, D y B) le darán al sujeto A retroalimentación positiva específica en relación a su ejecución -- (tanto a nivel verbal como no verbal).

El sujeto A deberá añadir cualquier otro aspecto que le haya parecido adecuado y sugerir cualquier cambio que considere conveniente implementar a fin de mejorar su ejecución. Es extremadamente importante que la persona no trabaje con más de tres aspectos a -

modificar a la vez, dado que resulta fundamental que se ensayen - segmentos reducidos de conducta (una o dos interacciones) y un número manejable de cambios. Si el sujeto A no identifica algún -- cambio necesario, los otros sujetos pueden sugerirle posibilidades para su consideración. Los terapeutas podrán hacerle sugerencias y dejar que el sujeto decida, evitando el uso del término -- "debes" (al dársele sugerencias en lugar de órdenes el sujeto asuma una mayor responsabilidad de elegir lo que prefiera hacer). - Como siguiente paso el sujeto A deberá colocarse frente al sujeto C y practicar nuevamente la situación, misma que iniciará el sujeto C. Después de un breve intercambio se detendrá el juego de roles y las personas B, C y D mencionarán cualquier mejoría (sin repetir los puntos mencionados la primera vez), centrándose en forma particular en los cambios que el sujeto A haya decidido implementar. Después de esta retroalimentación el sujeto A se colocará frente al sujeto D. Indíquele que tiene la opción de continuar ensayando la primera interacción o ir más allá de la primera respuesta y practicar el enfrentar la situación con mayor persistencia. Asimismo, señale al sujeto D que procure emplear tácticas específicas (sentimiento de culpa, ira, ignorarlo, etc.) en intento por forzar al sujeto A a cambiar su conducta. El entrenador no deberá permitir que el juego de roles vaya más allá de --- tres o cuatro interacciones, particularmente si el sujeto A no -- puede proseguir su interacción o se muestra demasiado ansioso. Repítase el proceso de retroalimentación positiva indicando al sujeto si desea practicar una última interacción, en cuyo caso deberá señalar nuevas modificaciones y repetir el ensayo con el sujeto D. El proceso se repetirá en la misma forma para cada una de las personas del grupo. Los terapeutas deberán reforzar a los participantes, darles retroalimentación conductual explícita y centrarlos en cuanto el desempeño de los ensayos. En caso necesario deberán modelar conductas específicas, resultando deseable que el -

modelamiento se elicite por parte de los otros participantes.

116' - 120' 4) Asignación de Tareas.

Pida a los participantes que lleven a cabo en la vida real la situación ensayada o alguna otra de las conductas específicas planteadas en su cuadro de metas asertivas, registrando sus niveles de ansiedad en el Diario de Unidades Subjetivas de Malestar.

Sexta Sesión.

0' - 15' 1) Discusión de Tareas.

Sígase el procedimiento especificado en la segunda sesión, poniendo particular atención a los logros de los sujetos en relación a sus metas asertivas y a sus registros en el Diario de Unidades Subjetivas de Malestar.

16' - 75' 2) Revisión de diferentes formas de participación en grupos de seminario.

Esta sesión marca el inicio de la segunda fase del entrenamiento, en la que la atención se centra en el fortalecimiento de habilidades relacionadas a la participación asertiva de los sujetos en grupos de discusión. Como primer paso se analizarán diferentes formas de participación a partir del continuo de asertividad-no asertividad. Se pedirá a los sujetos que observen segmentos particula

res de una sesión videograbada de seminario*, discriminando instancias específicas de comportamientos asertivos, no asertivos y agresivos. El primer segmento a observar será la ronda de presentaciones de los participantes del seminario, deteniendo el video después de la presentación de cada sujeto. Se indicará a los --- miembros del grupo que analicen la calidad de cada presentación - considerando tanto los aspectos verbales como no verbales del comportamiento asertivo. Se pondrá atención a aspectos positivos y negativos, discutiéndose en forma explícita la forma en la que és tos últimos influyen nuestra primer imagen de cada participante. Después de esta discusión inicial se presentará un segmento ininterrumpido (15 minutos) de la primera fase del desarrollo del seminario, dando instrucciones a los sujetos de tomar nota de aquellos aspectos que tienden a restar énfasis a los planteamientos - de los participantes.

Estos aspectos serán analizados en una segunda fase de discusión, regresando el video a segmentos específicos a fin de reforzar los elementos discutidos.

En una tercera fase de observación se presentará un segmento de - la segunda mitad del seminario (en la que los participantes se -- desenvuelven en forma marcadamente más asertiva, probablemente de bido a que la influencia de la situación de filmación se había -- desvanecido), deteniendo el video después de cada participación. Se pedirá a los miembros del grupo que evalúen cada una de las -- nuevas interacciones en función de los siguientes elementos: postura corporal, ademanes, latencia, volumen de la voz, claridad, - fluidez y firmeza de la participación, contacto visual y expre---

* La videograbación utilizada presenta un seminario conducido con alumnos del sexto semestre de la Carrera de Psicología sobre el tema: "As pectos éticos del trabajo terapéutico", mismo que tuvo una duración - de dos horas. Este video se encuentra a disposición de los interesados en el Centro de Recursos para el Aprendizaje de la ENEP Zaragoza.

sión facial, ubicando finalmente la interacción observada dentro del continuo de no asertividad-asertividad-agresividad. Este mismo procedimiento se seguirá para un mínimo de cinco interacciones.

76' - 115' 3) Ejercicio de reestructuración cognitiva.

A partir de este ejercicio los participantes identificarán y analizarán una serie de ideas irracionales que interfieren con su participación en seminarios, así como sus derechos personales vinculados a esta situación. Se deberá disponer de un pizarrón ---- (grande de preferencia), el cual se dividirá en dos secciones. - Después de una breve introducción en la que se enfatizará la importancia de detectar y cuestionar pensamientos maladaptativos - que interfieren con la participación del alumno en sus seminarios, se pedirá a los participantes que en la primera sección del pizarrón anoten todas aquellas ideas irracionales que les vengan a la mente y que, en un momento dado, obstaculicen su desempeño en el seminario. Se darán indicaciones de que solo un alumno pase al pizarrón a la vez, anotando una idea específica y regresando a su lugar en silencio. Cada sujeto podrá anotar tantas ideas como de see, siempre y cuando siga las instrucciones anteriores. El mismo procedimiento se seguirá con la segunda parte del pizarrón, donde los alumnos deberán anotar derechos personales específicos ante la situación de seminario. En promedio estas dos fases deberán - tomar 15 minutos. A continuación se pedirá a los participantes - que generen argumentos cuestionando cada una de las ideas irracionales anotadas en la primera lista, relacionando estos argumentos con alguno de los derechos anotados en la segunda lista.

116' - 120' 4) Asignación de tareas.

- 1) Durante su próximo seminario detecte cualquier idea irracional que venga a su mente y posteriormente cuestiónela siguiendo -- los pasos básicos del procedimiento de autoanálisis racional.
- 2) Lleve a cabo un registro de sus unidades subjetivas de males--tar durante su participación en dicho seminario.

Séptima Sesión.

0' - 16' 1) Discusión de Tareas.

Sígame el formato básico descrito en la segunda sesión.

16' - 105' 2) Ensayo Conductual.

Este ensayo se llevará a cabo en base a una simulación estructurada de una situación de seminario, teniendo como objetivo el practicar y fortalecer en los sujetos los siguientes aspectos relacionados con su participación: contacto visual, firmeza, claridad, -volumen de la voz y postura corporal.

A fin de contar con un tema básico y homogéneo de discusión, se -seleccionó una serie de textos breves caracterizados por su espe-cificidad y por sus posibilidades para generar puntos de vista divergentes .

Pídase a los sujetos que revisen cuidadosamente el primer texto -

(ver anexo 1 de este manual) durante diez minutos, indicándoseles que en base al mismo se desarrollará la siguiente actividad. A -- continuación se implementará un bloque inicial de discusión en base a los siguientes lineamientos:

- 1) Todas las interacciones serán grabadas.
- 2) Cada sujeto deberá aportar un planteamiento breve y conciso.
- 3) Estas participaciones deberán ajustarse a las características - verbales como no verbales del comportamiento asertivo.
- 4) El orden de la participación será distinto, pero ningún miembro podrá dejar de participar.
- 5) Los planteamientos deberán relacionarse con el tópico bajo estudio.

Una vez que todos los sujetos hayan emitido un planteamiento se de tendrá la grabación, regresando la cinta al inicio del bloque de - discusión. Se procederá a escuchar en la grabadora la participa-- ción del primer sujeto, pidiéndole que comente tanto los aspectos positivos de la misma como aquellos puntos que considerase neces-- ario mejorar en futuras interacciones del mismo tipo. A continua-- ción tanto los terapeutas como los demás miembros del grupo da-- rán retroalimentación positiva específica al sujeto, centrándose - en los componentes no verbales señalados en los objetivos del ejer-- cicio. Este procedimiento se seguirá con cada uno de los demás -- miembros del grupo. Una vez analizadas las participaciones de la primera fase de discusión, se procedera a implementar un segundo bloque de discusión dando instrucciones a los sujetos de tratar de mejorar su participación. El análisis de este segundo bloque se-- guirá el procedimiento básico señalado anteriormente, pero en esta

segunda ocasión además de reforzar positivamente los logros del su jeto, los terapeutas darán tanto retroalimentación correctiva como instrucciones específicas dirigidas a la optimización de la ejecución del mismo. En caso necesario modélese la respuesta clave, -- aclarando cualquier duda al respecto. Posteriormente pida al su jeto que vuelva a ensayar su respuesta tratando de integrar la re-- troalimentación obtenida hasta lograr una ejecución satisfactoria. Este mismo procedimiento se seguirá con los demás miembros del gru po, hasta finalizar con la última interacción grabada. Finalmente, pida a los sujetos que lleven a cabo un tercer bloque de discusión de quince minutos de duración sin interrupciones y sin límite de - participaciones, tratando de integrar las habilidades ensayadas -- hasta este punto.

106' - 115' 3) Discusión.

En esta fase se discutirá con los miembros del grupo la experien-- cia anterior en función de los objetivos del seminario y de la im portancia de los componentes de tipo no verbal en la participa--- ción asertiva.

116' - 120' 4) Asignación de tareas.

- 1) Participar por lo menos en cinco ocasiones durante su semina-- rio, poniendo especial cuidado en el mensaje de componentes no verbales.
- 2) Observar las participaciones de los otros miembros del semina-- rio, analizando aspectos positivos y negativos de las mismas.

Octava Sesión.

0' - 15' 1) Discusión de Tareas.

Sígase el procedimiento básico descrito para la segunda sesión.

16' - 60' 2) Ensayo Conductual.

Primera Fase.

Esta primera fase de ensayo conductual seguirá básicamente los parámetros descritos en la sesión anterior. Se trabajarán dos bloques de discusión enfocados a la integración de los siguientes elementos:

- 1) Disminución de latencia.
- 2) Incremento en la duración de las participaciones de los sujetos.

Como en la sesión anterior, los ensayos se centrarán en la discusión de un texto base (ver anexo de este manual), mismo que los participantes deberán leer cuidadosamente durante los primeros diez minutos. Dada la naturaleza de los objetivos para esta fase, se llevará a cabo una breve discusión inicial destacando la importancia de la reducción de la latencia y del incremento de la duración de la participación como correlatos específicos de una participación asertiva. Por lo que respecta a la duración de los bloques de discusión, estos obviamente tenderán a alargarse, pero asegúrese que todos los sujetos participen. Asimismo, enfatice la integración de los elementos no verbales revisados en la sesión anterior.

Segunda Fase.

El objetivo para esta segunda fase de ensayo conductual será el -- fortalecer tanto la habilidad para interrumpir a otros como la habilidad para resistir interrupciones. Dé una breve introducción -- sobre la importancia de estos dos tipos de conductas dentro del -- proceso de interacción en grupos de discusión. A continuación lle -- ve a cabo una breve interacción ejemplificativa, a fin de que los -- participantes detecten los problemas que surgen al querer interrumpir a un sujeto dado. Con este fin uno de los terapeutas asumirá el papel de un miembro del seminario caracterizado por acaparar -- constantemente la palabra, y los miembros del grupo deberán tratar de interrumpirlo en puntos específicos (el terapeuta deberá mos--- trarse sumamente persistente cediendo ante una interrupción solo -- cuando genuinamente considere que ésta se ha presentado de tal manera que no puede ser rechazada). En este punto iniciése una breve discusión con el grupo sobre los elementos que hacen que una interrupción difícilmente pueda ser resistida. Analice junto con -- los participantes los siguientes puntos:

- 1) Volumen de voz.
- 2) Firmeza de la interrupción.
- 3) Especificación directa en un alto al hablante original.
- 4) Pertinencia de los ademanes.
- 5) Firmeza del contacto visual.

Asimismo, enfatice a los sujetos el hecho de que aun cuando tienen el derecho de interrumpir a otros, deberán reconocer en los demás el derecho de resistirse ante una interrupción. Esta discusión se rá seguida por un nuevo bloque de ensayo conductual más largo en -- que todos los sujetos deberán practicar las habilidades revisadas,

interrumpiendo y resistiendo interrupciones (en caso necesario los terapeutas darán retroalimentación correctiva específica modelando respuestas específicas).

106' - 115' 4) Discusión.

Se revisará la experiencia anterior en función de la participación de los sujetos en el bloque anterior de discusión.

116' - 120' 5) Asignación de tareas.

- 1) Llevar a cabo un mínimo de tres interrupciones en puntos donde los sujetos deseen intervenir en forma genuina.
- 2) En caso de ser interrumpidos durante su siguiente seminario, resistir en forma asertiva dicha interrupción, indicando su deseo de continuar su participación.
- 3) Tomar nota de casos específicos en los que algún miembro de su - seminario interrumpa a otro compañero o resista una interrupción, así como de las reacciones observadas.

Novena Sesión.

0' - 15' 1) Discusión de Tareas.

Sígame el procedimiento básico especificado para la segunda sesión.

16' - 70' 2) Ensayo Conductual.

Como en las sesiones anteriores los participantes deberán revisar cuidadosamente el texto base (ver anexo) durante los primeros diez minutos. A continuación dé inicio a un bloque ininterrumpido de discusión de treinta minutos de duración, dando instrucciones a -- los participantes de integrar todas las habilidades revisadas du-- rante el entrenamiento. En este ensayo, a diferencia de los ante-- riores, la intervención de los terapeutas como tales se desvanecerá limitándose a una función de moderadores de la discusión. Una vez transcurrido el tiempo asignado al bloque de ensayo se llevará a cabo una discusión del mismo, poniendo especial cuidado en enfa-- tizar los logros alcanzados por los sujetos.

71' - 100' 3) Ejercicio del Campo de Fuerzas.

Este ejercicio está encaminado a la detección tanto de reforzado-- res potenciales para la ejecución de los sujetos como de los posi-- bles obstáculos que deberán enfrentar y superar a fin de lograr -- participaciones óptimas dentro de sus seminarios. Con este fin pi-- da que cada participante elabore una lista jerarquizada de las --- fuerzas impulsoras y restrictivas que se den dentro de sus semina-- rios y que faciliten u obstaculicen sus participaciones futuras. - Una vez que los participantes indiquen haber terminado con esta ta-- rea forme dos grupos de cuatro sujetos cada uno, dándoles instruc-- ciones específicas de discutir los puntos de sus jerarquías hasta llegar a una jerarquía común, misma que deberán presentar en forma gráfica de la siguiente manera:

Fuerzas Restrictivas

4. _____
 3. _____
 2. _____
 1. _____
-

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Fuerzas Impulsoras

A continuación haga que los grupos se vuelvan a reunir para comparar sus gráficas y sacar una que sea representativa del grupo en su totalidad, dando un valor específico a cada fuerza. Finalmente, llévase a cabo una discusión con los miembros del grupo a partir de la cual se definan tácticas específicas para atacar las fuerzas restrictivas, reforzar las impulsoras y planear nuevas estrategias.

101' - 120' 4) Bombardeo de Fuerzas.

Durante este ejercicio se pedirá a un miembro del grupo que hable positivamente sobre sí mismo durante un minuto (no se deberán hacer juicios., ni críticas, ni mencionar "peros", sino limitarse a destacar aspectos positivos). A continuación los demás miembros del grupo hablarán a su vez sobre el sujeto en turno durante dos minutos centrándose, como en la fase anterior, únicamente en aspectos

positivos. El tiempo podrá variarse ajustándolo a las necesidades del grupo, pero téngase especial cuidado en evitar silencios demasiado largos y penosos, dado que el objetivo fundamental es que la experiencia resulta positiva para todos los miembros. El procedimiento básico descrito anteriormente deberá seguirse con todos los participantes incluyendo a ambos terapeutas. Durante el desarrollo del ejercicio estos últimos deberán estar atentos para cubrir cualquier deficiencia en cuanto a retroalimentación en personas demasiado rígidas consigo mismas y para animar a hablar a los sujetos excesivamente modestos. Con este fin, es conveniente que uno de los terapeutas sea la primera persona en participar en este ejercicio fungiendo como modelo de autoaserción y demostrando el tipo de planteamientos positivos esperados.

ANEXOS DEL MANUAL DEL TERAPEUTA

ENTRENAMIENTO ASERTIVO

ANEXO 1

	<u>CONDUCTA NO ASERTIVA</u>	<u>CONDUCTA AGRESIVA</u>	<u>CONDUCTA ASERTIVA</u>
CARACTERISTICAS DE LA CONDUCTA	EMOCIONALMENTE DESHONESTA INDIRECTA, AUTOEVALUADORA, INHIBIDA.	EMOCIONALMENTE HONESTA PERO EN FORMA INAPROPIADA, DIRECTA, EXPRESIVA, AUTOGRATIFICANTE A COSTA DE OTROS.	EMOCIONALMENTE HONESTA EN FORMA APROPIADA. -- AUTOGRATIFICANTE, DIRECTA, EXPRESIVA.
SENTIMIENTOS PRESENTES CUANDO USTED EMITE LA CONDUCTA	HERIDO, ANSIOSO EN EL MOMENTO, POSIBLEMENTE FURIOSO DESPUES.	JUSTIFICADO, SUPERIOR EN EL MOMENTO, DESPRECIA A LOS DEMAS Y POSIBLEMENTE SIENTA CULPA DESPUES.	CONFIADO, SIENTE RESPECTO POR SI MISMO EN EL MOMENTO Y DESPUES.
SENTIMIENTOS DE LOS DEMAS CUANDO USTED EMITE LA CONDUCTA	CULPABLE O SUPERIOR	HERIDO, HUMILLADO	VALIDOSO, RESPETADO.
SENTIMIENTO DE LOS DEMAS HACIA USTED CUANDO USTED EMITE LA CONDUCTA	PIEDAD, IRRITACION, DISGUSTO	FURIA, LORAJE, DESEOS DE VENGANZA.	GENERALMENTE RESPETO.
CUN RESPECTO A LAS METAS	NO LOGRA LA META DESEADA.	LOGRA SU META HIRIENDO A OTROS.	PUEDA LOGRAR SU META.
EN RELACION A LA LIBERTAD DE ELECCION.	PERMITE QUE OTROS ELIJAN POR EL.	ELIGE POR OTROS	ELIGE POR Y PARA SI MISMO.

COMPARACION ENTRE CONDUCTA NO ASERTIVA, AGRESIVA Y ASERTIVA

ANEXO 2

DIARIO DE TAREAS

NOMBRE: _____

FECHA	TAREA	DUSM alto-bajo	Qué hizo Ud.?	Evalúe su éxito al completar la tarea 0 (nada) 5 (modera do) 10 (exitoso).	Metas futuras

ESCALA DE METAS ASERTIVAS

NOMBRE: _____

	Meta No. 1	Meta No. 2	Meta No. 3	Meta No. 4
Describa su meta más amplia y a largo plazo.				
Qué nivel de USM le gustaría tener cuando logre esta meta?				
Qué tanto tiempo cree que le tomará lograr esta meta?				
Describa al menos una meta a corto plazo que lo ayudará a lograr su meta a largo plazo.				
Qué nivel de USM le gustaría tener cuando logre esta meta a corto plazo.				
Qué tanto tiempo cree que le tomará lograr esta meta?				
Qué nivel de DUSM anticipa Ud. que experimentará cuando se enfrente por primera vez a esa situación?				
Cuál es la peor consecuencia posible de su ansiedad en esta meta a largo plazo?				
Enumere en orden de importancia cada meta.				

DIARIO DE UNIDADES SUBJETIVAS DE MALESTAR (DUSM)

NOMBRE _____

FECHA	DUSM	Describa la situación	Describa las respuestas de ansiedad relajación.
	8 - 9		
	10 - 19		
	20 - 29		
	30 - 39		
	40 - 49		
	50 - 59		
	60 - 69		
	70 - 79		
	80 - 89		
	90 - 100		

ANEXO 3

- 1.- Debe de combatir la creencia de que le es absolutamente necesario - ser amado o aprobado por casi todo el mundo en casi todo lo que hace. En lugar de esto, debe procurar sostenerse sobre sus propios - pies considerar la aprobación de los demás como un objetivo DESEABLE pero no NECESARIO, tener en cuenta la crítica de los demás seriamente y con ánimo correctivo, sin herirse cruelmente por las ajenas opiniones negativas, y principalmente y de modo continuo, esforzarse por hacer lo que realmente le guste y no lo que los demás creen que debería hacer en la vida.

- 2.- Abandonar la idea de procurar ser del todo competente, apto y victorioso en todos los aspectos posibles. Trate de HACER más que de HACER CON PERFECCION. Procure mejorar sus propias realizaciones y no las de los demás. Esfuércese si quiere por ser mejor artista, comerciante o profesionalista, o por lo que es actualmente, pero no se engañe creyendo que será una persona mejor si alcanza su meta. Debe desear intensamente y trabajar por el éxito en el campo elegido, pero dispóngase a aceptar los fracasos como indeseables, pero NO TERRIBLES. Los fracasos no tienen nada que ver en absoluto con su valor intrínseco como ser humano.

- 3.- Despréndase de la idea de que ciertas personas son malas, malvadas o viles y que deberían ser severamente castigadas o condenadas por sus pecados. Acepte objetivamente y sin moralizar, los errores propios y ajenos, como acciones equivocadas de las que debe aprender y ha de corregir en el futuro. Reconozca plenamente la falibilidad propia y ajena y admita la posibilidad -más bien la práctica certeza- de que usted y los demás sigan cometiendo numerosos errores y faltas. Aprenda a distinguir entre que un individuo sea responsable de esas acciones (como es y debe ser casi siempre) y que sea culpable (lo que nunca debe ser). Comprenda que cuando se acusa a sí mismo o acusa a los demás es perfeccionista y soberbio y que con --

lle invariablemente contribuye a perpetuar y no a corregir las faltas. No confunda nunca a un individuo con sus ACTOS, a una persona que OBRA MAL con una MALA PERSONA.

- 4.- Hay que combatir la idea de que resulta horrible, horrendo y catastrófico que las cosas no marchen de acuerdo con los deseos de uno. Cuando las condiciones no sean como usted preferiría que fuesen, -- tranquilamente y con determinación procure mejorarlas, y si de momento, no es posible cambiarlas la única cosa sensata que puede hacer, es ACEPTARLAS TRANQUILAMENTE, hacer planes y esperar para cuando por fin llegue el momento en que pueda cambiarlas. Cuanto mayor sea la pérdida o la frustración, más filosófico debe ser con respecto a ella y más debe aceptar el hecho de que es mala e indeseable -- pero no catastrófica e insoportable.
- 5.- Debe rechazar la hipótesis de que la desdicha humana tiene causa externa y que el individuo tiene poca o ninguna capacidad para liberrar sus penas y dominarlas, así como para librarse de sus sentimientos negativos. Al contrario, debe comprender que la mayor parte de su desdicha es creada por su propio pensamiento irracional, -- su autopropaganda y que puede eliminar casi toda su desesperación o cólera cambiando su modo de pensar y hablarse. Si suprime todos -- sus ilógicos DEBERIA Y TENDRIA QUE y sustituye sus exigencias pueriles por preferencias realistas, rara vez se verá angustiado o trastornado.
- 6.- Debe desprenderse de la idea de que si algo es o puede ser peligroso o temible, usted debe estar terriblemente preocupado o trastornado, por ello debe examinar seriamente los verdaderos peligros que -- presentan las cosas que teme y ver cuáles son realmente las probabilidades de que ocurran, y de que si ocurren produzcan consecuencias terriblemente espantosas. Si quiere una vida plena y creadora, sim

plamente tiene que aceptar ciertos peligros y riesgos inevitables - que acompañan a la existencia contemporánea. La mayor parte de su exceso de preocupación proviene de sus propias frases internalizadas que predican catástrofes y puede eliminarse observando y discutiendo sus afirmaciones, especialmente las que se refieren a la --- obligación de complacer y de lograr realizaciones excelentes.

- 7.- Debe dejar de huir de muchas responsabilidades y dificultades de la vida. El hedonismo de poco alcance o la insistencia en la insatisfacción inmediata, es una filosofía insensata en la mayoría de los casos, y debe sustituirse por una persecución del goce o del placer a mayor alcance. Debe determinar cuales son las actividades vitales verdaderamente necesarias, y luego por muy desagradables que sean, entregarse a ellas prontamente y sin rebeldía. Aunque la adquisición de un grado considerable de autodisciplina puede parecer demasiado difícil, a la larga el camino "fácil" y sin disciplina es el más duro y menos satisfactorio, además de claramente autoderro--tista.
- 8.- Debe abandonar la idea de que el pasado tiene toda la importancia y que si algo afectó su vida alguna vez, ha de seguir haciéndolo indefinidamente. Aunque considerando seriamente su historia pasada y - haciendo lo posible para sacar de ella lecciones valiosas, debe de comprender que su presente ES SU PASADO DE MAÑANA y que el esfuerzo por cambiar el presente puede permitirle lograr un futuro radical--mente mejor. La renovación continua de sus antiguas afirmaciones y de sus pasados hábitos puede ayudarle a desarraigar la mayoría de - influencias perniciosas de su infancia y adolescencia.
- 9.- Debe renunciar a la idea de que las personas y las cosas tendrían - que ser diferentes de como son y que es catastrófico no encontrar - inmediatamente soluciones perfectas a las desagradables realidades de la vida. Le guste o no le guste, LA REALIDAD ES LA REALIDAD y simple

mente tiene usted que aceptarla tal como es antes de ponerse a trabajar por cambiarla. A veces tenemos que aceptar muchas componentes y soluciones razonables para los problemas de la vida, en lugar de soluciones perfectas y seguras.

- 10.- Hay que combatir la idea de que puede lograrse el máximo de la felicidad humana por medio de la inercia y la inacción o del goce pasivo y sin compromiso. Haga un intento decidido para absorberse vitalmente en algunas personas o cosas fuera de usted mismo o busque las personas o cosas en las que pueda sinceramente absorberse por ELLAS MISMAS y no para ser socialmente aprobado. Al dedicarse a -- cualquier empresa, procure elegir un proyecto o área de trabajo in-citante y de gran alcance. Oblíguese, por medio de actos de valor específicos a correr riesgos, a obrar contra su propia inercia A -- SER ACTIVAMENTE VIVO.

ANEXO 4

" LOS EXAMENES EJERCEN UNA INFLUENCIA PERNICIOSA DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO".

Quizá nos maravillemos ante los progresos alcanzados en las distintas áreas del conocimiento, pero los métodos para evaluar los conocimientos y las habilidades de una persona aún se encuentran en el nivel primitivo de siempre. En verdad resulta sorprendente el que después de tantos años los educadores todavía no puedan diseñar algo más confiable y eficiente que los exámenes. Aun cuando sus proponentes sostienen que -- los exámenes evalúan lo que sabes, es del saber común que con mucha frecuencia hacen exactamente lo contrario. Pueden constituir un buen medio para evaluar la memoria, la habilidad para trabajar rápidamente bajo presión extrema, pero no pueden decirnos nada en relación a las verdaderas aptitudes y habilidades de una persona.

Como generadores de ansiedad son los primeros, dado que demasiadas cosas dependen de ellos. Constituyen un indicador del éxito o del fracaso dentro de nuestra sociedad. Todo su futuro puede determinarse en un día de mala suerte. No importa si no se sentía bien o si su madre había muerto. Pequeñeces como esas no cuentan: el examen tiene lugar. Nadie puede dar lo mejor de sí mismo cuando sufre un terror mortal o después de una noche sin dormir; no obstante, esto es exactamente lo que espera de uno el sistema de evaluación. En el momento exacto en el que el niño ingresa a la escuela entra en un mundo de competencia viciada, donde el éxito y el fracaso se miden y definen con toda claridad. ¿Es de sorprender el creciente número de deserciones: jóvenes a quienes se etiqueta como fracasados antes de que hayan podido siquiera empezar una carrera?. - ¿Es de sorprender la tasa de suicidios entre estudiantes?.

Un buen sistema educativo debería, entre otras cosas, enseñarlo a

pensar por sí mismo. El sistema evaluativo hace cualquier cosa salvo -- eso. Lo que ha de aprenderse es rígidamente especificado en un programa escolar en forma tal que el estudiante es animado a memorizar. Los exámenes no motivan al estudiante a ampliar sus lecturas, sino que se lo -- restringen; no lo capacitan para buscar más y más conocimientos sino que lo inducen al embotamiento. Disminuyen el nivel académico dado que privan al maestro de toda libertad. En ocasiones los mismos maestros son -- juzgados a partir de los resultados de los exámenes y en lugar de enseñar sus materias se ven reducidos a entrenar a sus estudiantes en relación a técnicas para resolver los exámenes que tanto detestan. Los candidatos de más éxito no son siempre los más educados sino los mejor entrenados en la técnica de trabajo bajo presión.

Los resultados de los que tanto depende con frecuencia no son sino evaluaciones subjetivas de un examinador anónimo. Después de todo, los examinadores no son más que humanos: se cansan, tienen hambre, cometen errores. No obstante, tienen que calificar pilas de manuscritos precipitadamente garabateados en un mínimo de tiempo. Trabajan bajo el mismo tipo de presión que los candidatos pero su palabra tiene peso. Después de la decisión de un juez se tiene el derecho a la apelación pero no ante la decisión de un examinador. Seguramente deben existir formas más efectivas y simples para evaluar las habilidades reales de un individuo. ¿Resultaría cínico el sugerir que los exámenes constituyen meramente un negocio productivo para las instituciones que los aplican? Esto es lo que hace evidente en un análisis final. El mejor comentario hecho en relación al sistema es el siguiente mensaje iletrado garabateado en una pared: "Ilo hera un adolescente decertor y ora soi un adolescente millona---rio".

TEXTO 2.

"LA PENA CAPITAL CONSTITUYE EL UNICO MEDIO PARA FRENAR A LOS CRIMINALES"

Quizá debiese pedirse a todos los criminales que portaran tarjetas que dijeran: Frágil; Manéjese con Cuidado. Hoy en día ya no puede uno referirse a los criminales en términos de rufianes violentos. Si ha de referirse a ellos debe hacerlo cortesmente señalándolos como "desadaptados sociales". El asesino profesional que no pensaría dos veces para -- utilizar una barra de hierro y tundir a golpes a una anciana hasta morir a fin de robarle sus escasos ahorros de toda una vida, nunca podrá recibir una dosis de su propia medicina. Por el contrario, necesita "tratamiento hospitalario". De acuerdo con sus errados defensores, la sociedad es la culpable. Una sociedad perversa engendra perversión. (más o menos este sería el argumento). Al escuchar este tipo de razonamientos -- uno se pregunta por qué no todos somos criminales. Hemos descartado le yes absurdamente severas del siglo XIX, y está bien. Pero todo tiene un límite. Una de las decisiones legales más carentes de sentido tanto en Inglaterra como en otros países ha sido la suspensión de la pena capital.

El criminal violento se ha convertido en el héroe de nuestro tiempo. Es glorificado en las pantallas, la prensa lo persigue y se le pagan grandes sumas de dinero por publicar sus "memorias". Los periódicos que se especializan en la nota roja gozan de gran circulación y los editores de historietas de policífas y ladrones y de "novelas de misterio" nunca la han pasado tan bien. Al leer sobre los logros de los grandes - ladrones de trenes uno se pregunta si no está leyendo acerca de un glorioso movimiento insurgente. Por un lado, el rudo criminal es abrazado y solapado por los sociólogos y, por el otro, adorado como héroe por las masas. No es de sorprender que se sienta una persona privilegiada que - espera y recibe el tratamiento de un personaje distinguido adonde quiera que va.

La pena capital solía ser un freno poderoso. Hacía que un violento ladrón lo pensara dos veces antes de jalar el gatillo. Daba al frío y sanguinario envenenador algo en que pensar mientras agitaba o servía su cocktail de arsénico. Impedía que un policía desarmado fuese acribillado al cumplir con su deber por asesinos armados con ametralladoras automáticas. Por encima de todo, protegía a los miembros más vulnerables de la sociedad, a los niños, de maniáticos sexuales. Es terrible el pensar que el criminal pueda literalmente salirse con la suya sin ningún castigo. Todos sabemos que la cadena perpetua no significa lo que plantea. Después de diez años de "buena conducta" aun el más desesperado villano queda en libertad de volver a la sociedad donde vivirá cómodamente gracias a los créditos de su crimen o seguirá cometiendo delitos hasta ser nuevamente apresado. La gente siempre busca mantener puntos de vista liberales a expensas de otros. Siempre está de moda el presentarse como defensor del perdedor, siempre que uno en lo personal no sea el afectado. Uno se pregunta si acaso estos defensores del crimen, en su deseo de un juicio justo, consultaron a las víctimas antes de suspender la pena capital. Difícilmente, y esto por una sencilla razón: todas las víctimas están muertas.

TEXTO 2.

CONTRA-ARGUMENTO

-

PUNTOS CLAVE

1. No debemos cegarnos por argumentos emocionales: la glorificación de los criminales en la pantalla, etc., irrelevantes.
2. ¿Cuáles son los hechos? Ejemplo: En Inglaterra no ha habido un incremento en los crímenes de tipo capital desde la suspensión de la pena capital.
3. Lo que sigue se ha comprobado en muchas ocasiones en el pasado: la reducción de penas severas nunca ha conducido a un incremento en la tasas de actos delictivos.
- 4.- Por lo tanto el argumento del freno al crimen es absurdo: la pena capital nunca protegió a nadie.
5. Aquellas personas que están a favor de la pena capital están motivadas únicamente por un deseo de venganza y por el rencor.
6. Dentro de la sociedad se ha dado una marcada inclinación hacia el tratamiento humanitario de sus miembros menos afortunados.
7. Ejemplo: compárese el tratamiento que se daba a los enfermos mentales en el pasado con el que se les da hoy en día.
8. Esta misma actitud caracteriza nuestra aproximación hacia el criminal.
9. La horca, las sillas eléctricas, el garrote vil, etc., constituyen -- prácticas salvajes, no dignas de seres humanos.
10. La suspensión de la pena capital constituye una decisión civilizada.

11. La pena capital crea problemas, no los resuelve.
12. La solución está en otro lado: la sociedad es la culpable.
13. La sobrepoblación, las ciudades perdidas, la pobreza, los hogares -- deshechos: estos son factores que conducen al crimen.
14. La única forma de reducir drásticamente la incidencia de crímenes es a través de la eliminación de las injusticias sociales -no creando - los llamados frenos y dejando sin resolver los problemas reales.

TEXTO 3.

"HOY EN DÍA LOS PADRES SON DEMASIADO PERMISIVOS CON SUS NIÑOS".

Poca gente defendería la actitud Victoriana hacia la educación de los niños, pero de haber sido un padre en aquella época al menos usted - habría sabido claramente cual era su posición: los niños eran para verse y no para ser escuchados. Freud y sus colegas terminaron con todo lo anterior y desde entonces los padres han quedado sumidos en la mayor confianza. La felicidad del niño es lo más importante, plantean los psicólogos, ¿pero qué hay en relación a la felicidad de los padres? Los padres sufren constantemente de sentimientos de culpa y de temor mientras que - sus niños revolotean alegremente alrededor destrozando todo cuanto encuentran a su paso. Una buena y anticuada nalgada queda fuera de toda consideración: ningún manual moderno sobre crianza infantil permitiría - tal barbarie. El problema está en que ni siquiera se le permite gritar. ¡Sólo Dios que profunde cicatriz psicológica pudiera usted infligir sobre su hijo! El pobrecito pudiese nunca recobrase de tan traumática experiencia. Así es que los padres se doblegan para evitar en sus hijos - complejos de los que ni siquiera se había oído hace cien años. En realidad el niño necesita amor, y mucho amor. Pero la excesiva permisividad de los padres de hoy en día seguramente les está haciendo mucho más mal que bien.

Los psicólogos han logrado minar la confianza de los padres en su propia autoridad. Y no les ha tomado mucho tiempo a los niños darse -- cuenta de este hecho. Además de los grandes clásicos sobre crianza infantil aparecen incontables artículos en libros y revistas y, ante este bombardeo de consejos no solicitados, mamá y papá simplemente ya no saben que hacer. Al final, se limitan a no hacer nada. Por lo tanto, --

desde muy temprana edad los niños toman las riendas y los padres viven regulados de acuerdo a las necesidades de sus hijos. Para cuando los --chiquitines se vuelven adolescentes toman el control absoluto. Esta relajada autoridad a través de los años hace que la rebelión de los adolescentes hacia sus padres sea mucho más violenta. Si los jóvenes planean hacer una fiesta, por ejemplo, se pide a los padres que no estén en casa. Su mera presencia arruinaría la diversión. ¿Qué otra cosa pueden hacer los pobres padres sino obedecer?.

Los niños son criaturas resistentes (mucho más resistentes de lo que suponen los psicólogos) y la mayoría de ellos sobreviven a la dañina influencia que constituye la permisividad extrema de sus padres y que --constituye la condición normal en los hogares modernos. El despliegue de delincuencia juvenil en nuestros días se debe en gran medida a la permisividad de los padres. Mamá, creyendo que Juanito puede cuidarse por sí mismo, no está en casa cuando regresa de la escuela, así es que Juanito se dedica a vagar en la calle. La línea divisoria entre la permisividad y la negligencia pura resulta en realidad demasiado sutil.

Los psicólogos tienen mucho que responder. Deberían mantener la boca cerrada y dejar a los padres continuar con su tarea. Y si los niños resultan un poco golpeados en el proceso quizá no tenga mucha importan--cia. Por lo menos esto los ayudará a desarrollar puntos de vista pro---pios y les dará algo positivo en contra de que reaccionar. Quizá haya algo de cierto en la idea de que los niños que crecen con un exceso de felicidad se inflan como pudines deformes y con frecuencia no logran llevar una vida exitosa.

TEXTO 3.

ARGUMENTO

PUNTOS CLAVE

1. No puede defenderse la actitud Victoriana hacia los niños, pero en ese entonces la posición estaba definida: Los niños estaban para -- ser vistos y no para ser escuchados.
2. Freud y colaboradores han descartado este punto de vista.
3. Los psicólogos: la felicidad del niño es importante. ¿Y los padres?.
4. Padres: temor y culpa; las nalgadas prohibidas; barberie.
5. Ni siquiera gritar; cicatrices psicológicas; experiencia traumática.
6. Los padres tratan de evitar crear complejos desconocidos hace 100 - años.
7. Amor, sí, pero la permisividad excesiva es dañina.
8. Los psicólogos minaron la confianza de los padres en la autoridad.
9. Los niños están conscientes de eso.
10. Bombardeados con libros y manuales sobre crianza infantil los padres no saben que hacer: no hacen nada.
11. Regulan sus vidas de acuerdo a las necesidades de sus hijos.
12. Autoridad relajada: la rebelión de los adolescentes mucho más relajada.
13. Ejemplo: Las fiestas. La presencia de los padres no es deseada.

14. Los niños: criaturas resistentes; deben sobrevivir a la permisividad.
15. Muchos no: delincuencia juvenil. Ejemplo: Juanito vagando en la calle.
16. Línea divisoria entre la permisividad y la negligencia demasiado sutil.
17. Los psicólogos son los culpables: dejen en paz a los padres.
18. Si los niños resultan un poco golpeados - no importa.
19. Desarrollan puntos de vista vigorosos, algo positivo en contra de que reaccionar.
20. Exceso de felicidad: ¿pudines deformes?.

TEXTO 3.

CONTRA-ARGUMENTO

PUNTOS CLAVE

1. Si los padres de hoy en día cometen errores en la crianza de sus hijos, estos errores son en la dirección correcta.
2. No hay ninguna defensa para la severidad victoriana, la hipocresía, la falta de comprensión y la barbarie.
3. No podemos más que estar agradecidos a Freud y a sus colegas: una -- época de ilustración.
4. Los manuales para la crianza infantil: sensatos y prácticos; no autoritarios.
5. Hoy en día sabemos mucho como para ser autoritarios.
6. Por supuesto que el amor es absolutamente importante.
7. El amor y el cuidado no son lo mismo que la permisividad y la negligencia.
8. Nadie defendería la indiferencia y descuido paternos.
9. Aquí no estamos preocupados por niños delincuentes, sino por niños - de hogares felices.
10. Las cicatrices psicológicas pueden ser algo verdaderamente real.
11. Ejemplo: pueden conducir posteriormente a desórdenes mentales.
12. Los niños de hoy en día: saludables en mente y cuerpo; a los padres les interesan realmente y se preocupan por ellos.

13. Se desarrollan más rápidamente que los de las generaciones anterior
14. Muy rápidamente se hacen independientes de los padres.
15. Crecen y maduran para llegar a ser adultos responsables.

TEXTO 4.

"La televisión está haciendo un daño irreparable".

'Sí, pero qué solíamos hacer antes de que hubiese televisión'. ¡Con frecuencia escuchamos comentarios como éste! La televisión no ha existido durante tanto tiempo pero ya empezamos a olvidar como era el mundo -- sin ella. Antes de que admitiésemos a ese monstruo en nuestras casas -- nunca nos resultó difícil el ocupar nuestro tiempo libre. Solíamos disfrutar de civilizados placeres. Esto es, teníamos aficiones, solíamos -- entretener y entretenernos con nuestros amigos, solíamos salir a divertirnos en teatros, cines y en eventos deportivos. Inclusive solíamos -- leer libros y escuchar música. Todo eso pertenece al pasado. Hoy en -- día nuestro tiempo libre está regulado por la "caja idiotizante". Corremos a casa o nos atragantamos a fin de estar a tiempo para este o aquel programa. Inclusive hemos dejado a un lado las pláticas de sobremesa en las que se intercambiaban las noticias del día. Basta con un sandwich y una cerveza siempre y cuando no interfieran con nuestro programa. El -- monstruo exige y obtiene un silencio y atención absoluto. Si algún miembro del hogar se atreve a abrir la boca durante un programa es rápidamente callado.

Generaciones enteras están creciendo con adicción al televisor. - La comida queda sin ser probada, la tarea sin hacer y se pierden horas - de sueño. La televisión es el pacificador universal. Actualmente constituye práctica común el que las madres mantengan quietos a los niños -- sentándolos en la sala y encendiéndoles el televisor. No importa el que los niños vean comerciales que son una porquería o espectáculos de sadismo y violencia -siempre y cuando estén quietos-.

Hay un límite para la cantidad de talento creativo en el mundo. -- Diariamente la televisión consume enormes cantidades de trabajo creativo. Esta es la razón por la que la mayoría de los programas son tan malos: es imposible mantener el ritmo con la demanda y mantener a la vez altos estándares de calidad. Cuando millones de personas ven los mismos programas el mundo entero se convierte en un villorio y la sociedad se ve reducida a las condiciones que privan en comunidades poco educadas. Nos volvemos acremente dependientes en los dos medios más primitivos de comunicación: las imágenes y la palabra hablada.

La televisión fomenta una diversión pasiva. Nos contentamos con experiencias de segunda mano. Es tan fácil sentarnos en nuestros sillones y ver a otros trabajar. Poco a poco el televisor nos aporta el mundo --- real. Nos volvemos tan perezosos, preferimos pasar un buen día en la penumbra, pegados a nuestros asientos en lugar de salir al mundo real. La televisión puede constituir un estupendo medio de comunicación pero nos impide el comunicarnos entre nosotros. Unicamente nos percatamos de que tan irrelevante resulta la televisión cuando pasamos unas vacaciones en el mar o en las montañas, lejos de la civilización. En la tranquilidad y quietud de la naturaleza rápidamente descubrimos qué poco hechamos de menos la tiranía hipnótica de nuestro televisor.

APENDICE J

MANUAL PARA EL TERAPEUTA

PSEUDOTRATAMIENTO

A P E N D I C E

MANUAL DEL TERAPEUTA: FORMATO DE PSEUSOTRATAMIENTO

INTRODUCCION

El programa de entrenamiento para la condición de pseudotrata-- miento se basa en la implementación de diferentes técnicas de dinámica de -- grupos y tiene como objetivo fundamental el sensibilizar a los partici-- pantes a diferentes aspectos del proceso de integración grupal. El en-- trenamiento está previsto para un total de nueve sesiones de dos horas - de duración cada una, llevándose a cabo tres sesiones por semana. A con-- tinuación se presenta una descripción de las actividades específicas pa-- ra cada sesión, indicándose los tiempos aproximados para cada una de las actividades.

Primera Sesión.

0⁰⁰ - 15' 1) Presentación de los objetivos del taller.

Como primer paso dese la bienvenida a los participantes y hágase - una breve presentación de ambos terapeutas, tratando de crear des-- de el primer momento un clima de confianza y cordialidad. Presen-- te a continuación los objetivos fundamentales del taller en los sí-- guientes términos:

- 1) Concientizar a los participantes, a partir de una experiencia - directa sobre los diferentes factores que afectan el proceso de integración de un grupo y el logro de sus objetivos.
- 2) A partir de una aproximación inductiva, llevar a los sujetos a delimitar los siguientes aspectos fundamentales del desarrollo de un seminario: funciones de los integrantes, topografía de la participación, diferentes tipos de participación y aspectos facilitadores e inhibidores de la misma.
- 3) Analizar las diferentes fases que sigue un grupo en su proceso de integración.
- 4) Integrar la información recibida y aplicarla en el análisis de una situación de interacción grupal específica (el seminario).

16' - 60' 2) Ejercicio de pares y cuartetos.

Objetivo :

Propiciar un mayor conocimiento de los miembros del grupo a través de la ruptura de la tensión inicial. Inicie el ejercicio con una breve discusión del tema de la comunicación, revisando los siguientes puntos: qué es la comunicación, su importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, cómo se lleva a cabo la comunicación, cuál es nuestra capacidad para expresar lo que pensamos y sentimos, etc. Es importante que el grupo llegue a explicitar lo que piensa sobre estos puntos y a sensibilizarse ante la necesidad que tenemos de comunicarnos, de conocer a otros y de darnos a conocer. A continuación dé instrucciones para desarrollar el siguiente ejercicio:

En un primer tiempo de 10 minutos, cada uno de los participantes va a elegir a un compañero, de preferencia la persona menos conocida para él; se van a presentar mutuamente tratando de comunicarse lo que consideren más importante de sí mismos y que puede servirles para conocerse mejor. Esto lo hará cada uno durante aproximadamente 5 minutos, en un segundo tiempo de 15 minutos, cada pareja elige a otra, y los cuatro participantes platican sobre su experiencia de comunicación. Cada uno presenta a su pareja dando información sobre ella. Nadie deberá presentarse a sí mismo. En un tercer tiempo cada subgrupo de cuatro participantes deberá nombrar a un representante que presente ante el grupo a sus compañeros. Esta parte de la técnica se desarrollará con todo el grupo reunido a fin de que se tenga una visión general de los participantes.

Al finalizar el ejercicio pida al grupo que evalúe la experiencia anterior respondiendo a las siguientes preguntas:

1) ¿Cuál es su visión general del grupo?; 2) ¿Qué descubrieron de sí mismos y de los demás?; 3) ¿Cómo se sienten después del ejercicio, en relación a como se sentían al inicio del mismo?.

61' - 90' Ejercicio de "palabras clave".

Objetivo:

Ayudar al grupo a elaborar su propia radiografía, a partir de la cual se puedan poner en común sus expectativas, mostrar sus

temores y fantasmas, analizar sus actitudes y explicar la necesidad de conocerse.

En primer lugar pida a los miembros del grupo que se acomoden en un medio círculo frente a un pizarrón, de tal manera que todos tengan acceso al mismo. Destine unos cuantos minutos para que los participantes se sensibilicen de sus propios sentimientos, pidiéndoles que reflexionen sobre las siguientes cuestiones: 1) ¿Cómo se sienten?; 2) ¿Cuáles son sus sentimientos - en este momento?; 3) ¿Cuáles son sus deseos?; 4) ¿Cuáles son sus objetivos?. Y que traten de expresarlo en una palabra; la palabra puede ser real o simbólica.

Después del tiempo de reflexión, indique a los participantes - que pasen en silencio al pizarrón a escribir su expresión, teniendo 10 minutos para hacerlo. Podrán poner cuantas palabras deseen; la única condición será que escriban una sola, se sienten y se vuelvan a parar a escribir lo que quieran, y así sucesivamente durante los 10 minutos. Recuerde a los participantes que no se deberán hacer comentarios, que esta fase del ejercicio ha de llevarse a cabo en silencio.

Enseguida indique a los miembros del grupo que disponen de 5 minutos para tachar aquellas palabras que por alguna razón les molesten, no les gusten o rechacen. Tendrán que cumplir las condiciones asignadas para la fase anterior: tachar y volver a su lugar, y volver a tachar cuantas veces quieran. Se pueden tachar las palabras ya tachadas. En este momento se rompen tensiones y se acercan al pizarrón con más seguridad.

Por último, señale a los miembros del grupo que disponen de 5 minutos para que subrayen aquellas palabras que por alguna razón les agraden siguiendo el procedimiento anterior. Indíque-

se que el hecho de que una palabra haya sido tachada no quiere decir que no pueda ser subrayada en esta fase.

En una segunda fase pregunte a alguno de los miembros del grupo si puede hacer una especie de radiografía del mismo, decir cuáles son los sentimientos, los objetivos y las inquietudes - generales. A continuación pregunte a quien puso una palabra - que haya sido tachada en varias ocasiones, que sintió en el momento en el que vio su palabra tachada y por qué la escribió; después de oírlo, pregunte a los que la tacharon por qué lo hicieron, qué les decía esa palabra, cómo la interpretaron, para así proporcionar el diálogo entre ellos. Se pretende que con esto descubran que para cada quien, según su esquema referencial, las palabras pueden significar algo diferente y que la interpretación depende de las experiencias anteriores de cada quien.

Finalice el ejercicio con una evaluación general del mismo, dividiendo el grupo en dos secciones para responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se sienten ahora en relación al inicio del ejercicio?
2. ¿Qué impresión tienen del grupo?
3. ¿Cuáles son las expectativas más comunes?

Dése un tiempo breve para este trabajo y a continuación reúna a todo el grupo discutiendo las respuestas anteriores.

90' - 120' Plática Introductoria.

El objetivo de esta plática es dar a los participantes una in--

roducción general a aspectos relevantes a la actividad de seminario, destacándose básicamente los siguientes apartados:

- Enfoques tradicionales a la educación:
 - 1) Concepción bancaria de la educación maestro emisor - alumno receptor.
 - 2) Naturaleza narrativa del proceso educativo.
 - 3) Memorización mecánica de contenidos.
 - 4) Estudiante pasivo.

- Definición de la actividad de seminario (tomada del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología). "El seminario se concibe como aquella actividad donde el maestro discute con el estudiante los aspectos relevantes de un concepto dado. En esta actividad se programan diversos ponentes, tanto el maestro como los alumnos, con la finalidad de presentar las diferentes integraciones que se tienen sobre algún concepto dado".

- Objetivos del seminario (también tomados del Plan de Estudios).
 - 1) Habilidad para integrar y sintetizar la información recibida verbalmente.
 - 2) Habilidad para expresar verbalmente la información abstracta e integrada de diversas fuentes.
 - 3) Habilidad para desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.
 - 4) Habilidad para realizar acciones concretas que demuestren el dominio y conocimiento del concepto.

- Concepción del papel del alumno dentro del seminario. "A diferencia de los enfoques tradicionales que concebían el proceso de enseñanza en base a una relación vertical entre el profesor que todo lo sabía y el alumno que se limitaba a recibir y

almacenar la información, el seminario se integra a una concepción que no tan solo presupone una participación activa - por parte del estudiante, sino que espera de él una aportación sustancial de ideas, conocimiento y un análisis y cuestionamiento profundos de la información recibida.

Finalice la sesión con una breve discusión sobre las experiencias específicas de los miembros del grupo dentro de sus propios seminarios a la luz de la información presentada anteriormente.

Segunda Sesión.

Esta sesión tiene como objetivos el estimular el proceso de integración del grupo y el sensibilizar a los participantes en relación a aspectos básicos de la conducción y desarrollo de un seminario.

0' - 50' 1) Ejercicio "Diálogo y Trabajo".

Inicie el ejercicio señalando que en ocasiones puede resultar fácil el dialogar con otra persona, pero que en definitiva resulta más difícil el comprometerse en una tarea común y continuar dialogando. Pida a los participantes que escojan una pareja, de preferencia a alguien con quien no hayan trabajado. Una vez formadas las parejas dé las siguientes instrucciones:

Tienen 15 minutos para realizar algo juntos; pueden salir o quedarse en el aula; pueden utilizar todo lo que esté a su alcance; dentro de 15 minutos nos vemos aquí.

El grupo se sentirá desconcertado, y hará preguntas. Límitese a repetir las instrucciones con las mismas palabras, sin hacer ninguna aclaración.

Una vez transcurridos los 15 minutos, forme equipos de dos pares para que se hagan saber que hizo cada uno y elijan de entre los dos trabajos presentados una para presentar al grupo. A continuación pida que se presenten los trabajos seleccionados y después de la presentación dicte al grupo las siguientes preguntas que deberán responderse en equipos:

- 1) ¿Cómo se sintieron cuando se les dejó en libertad de hacer algo?
- 2) ¿Uno de los miembros de la pareja se impuso al otro?
- 3) ¿Fueron creativos en lo que realizaron?. ¿en qué sentido?
- 4) ¿Cómo se sienten ahora?

Una vez dadas las respuestas se discutirán con todo el grupo. Los conductores detectarán y señalarán los puntos importantes para reflexionar sobre ellos con el grupo. En este punto puede aprovecharse la ocasión para que los participantes sobre la necesidad de ser creativo. Finalice el ejercicio con una evaluación del mismo.

51' 120' 2) Análisis de la situación de seminario.

Esta segunda parte de la sesión se centrará en el análisis de aspectos específicos relacionados con el desarrollo y funcionamiento de un seminario. Toda la información al respecto deberá ser elicitada por parte de los participantes, limitándo-

se ambos entrenadores a coordinar el desarrollo de las diferentes fases de la tarea. Como primer paso señale a los sujetos el objetivo de esta actividad, anotando en el pizarrón el esqueleto de un esquema de análisis del seminario, mismo que se dividirá en cuatro columnas bajo los siguientes encabezados:

- 1) Funciones de los participantes del seminario (alumnos-maestro).
- 2) Topografía de la participación (elementos que conforman una participación).
- 3) Tipos de participación relevantes a la situación de seminario.
- 4) Aspectos positivos y negativos de las interacciones observadas.

Indique a los participantes que a partir de la observación de un segmento de un seminario grabado en video, deberán tratar de analizar las interacciones observadas y delimitar cada uno de los aspectos específicos anotados en el pizarrón. La observación del video tendrá una duración de 20 minutos y se darán instrucciones a los sujetos de tomar notas durante la proyección a fin de conformar sus esquemas. Una vez transcurridos los 20 minutos de observación del video los sujetos deberán proceder a completar el esquema del pizarrón con contribuciones propias. En esta fase siga el procedimiento básico descrito para el ejercicio de "Palabras clave". Esto es, cada sujeto deberá pasar al pizarrón y anotar un segmento único de información, volver posteriormente a su lugar y regresar al pizarrón cuantas veces desee. A continuación, y a partir de una discusión grupal, se procederá a integrar toda la información vertida en el pizarrón, analizando en forma explícita cada uno de los diferentes apartados. Como se señaló anteriormente, --

tanto la información específica a cada apartado como el análisis y las conclusiones alcanzadas, se basarán en información elicitada de los alumnos, debiendo los entrenadores desempeñar únicamente el papel de moderadores y coordinadores. Esta sesión finalizará con una discusión general de las conclusiones alcanzadas en función de los objetivos del seminario.

Tercera Sesión.

Esta sesión tiene como objetivo el sensibilizar a los sujetos en relación a diferentes tipos de interferencia en el proceso de comunicación a partir del desarrollo de actividades grupales específicas.

0' - 30' 1) Ejercicio "Foto-Verdad".

Pida a los participantes que se dividan en grupos de tres y que observen una fotografía que se colocará en el pizarrón. No podrán hablar ni ponerse de pie; déles tres minutos para observar la fotografía. A continuación retírela y pida a cada sujeto que escriba en una tarjeta la edad que, según su cálculo, tenga la persona de la fotografía.

(Esta fotografía es una pintura de Toulouse Lautrec en la que quiso pintar una joven de la que estaba enamorado estando molesto con ella en ese momento; en la fotografía se ve a la joven como de 18 años pero al mismo tiempo se ve a una anciana de alrededor de 80 años con apariencia de bruja)*.

* Ver anexo 1 de este manual.

Conceda a los participantes un minuto para escribir la edad y -- después 5 minutos para que por grupos traten de ponerse de acuerdo sobre la edad de la mujer. Lo más normal es que en cada equipo unos vean a la joven y otros a la anciana, algunos afirmarán que vieron a las dos, etc. Sin afirmar ni negar nada, continúe preguntando a todos los equipos. Dado que no se pondrán de ---- acuerdo, pregúnteles si desean observar la foto nuevamente, señalando que no podrán hablar mientras observen. En el caso de que alguien señale que no ve bien indique que puede ver la foto desde donde desea, pero sin hablar. Pida que nuevamente vuelvan a su lugar para tratar de ponerse de acuerdo.

En una última etapa se volverá a mostrar la fotografía, pero en esta ocasión se permitirá hablar, acercarse y ayudarse mutuamente para ver a la joven y a la anciana. Una vez que todo el grupo descubra las dos figuras, explique el origen de la fotografía. Al terminar pida a los participantes que vuelvan a su equipo y comenten a que conclusiones llegaron con este ejercicio, qué --- aprendieron y qué aplicaciones le ven a su vida diaria. Finalmente, a partir de una discusión grupal se hacen del conocimiento general las reflexiones de todos los equipos.

Explique al grupo que con la fotografía no se pretendía engañar a nadie, sino de reconocer lo difícil que es, una vez que se ha percibido algo, poder ver un aspecto diferente de lo mismo. Hágase hincapié en el espíritu de grupo que reinó cuando trataron todos de ayudarse a ver el conjunto de la foto y no solo una parte. Termine evaluando la técnica.

31' - 75' 2) Ejercicio "Teléfono descompuesto".

A partir de este ejercicio se pretende objetivizar la información, demostrando su distorsión desde su fuente original hasta su destinatario final. El mensaje a comunicar será el siguiente:

"Juan le dijo a Jaime que mañana tenía una invitación -- con la novia del hermano de José, y que si quería ir le hablara a Jacinto para que lo apuntara en la lista que tiene Jerónimo".

Desarrolle el ejercicio en base a la siguiente secuencia:

- Pida a los participantes que se enumeren y salgan del salón a excepción de la persona No. 1.
- Lea el mensaje el número 1 y pida al No. 2 que regrese al salón.
- El No. 1 dice al No. 2 el mensaje que le fué transmitido sin ayuda de los entrenadores.
- Se pide al participante No. 3 que regrese al salón. - El No. 2 le transmite el mensaje que recibió del No. 1.
- Se repite todo el proceso hasta que el último participante reciba el mensaje, el cual escribirá en el pizarrón para que todos puedan leerlo.
- A su vez uno de los entrenadores escriba el mensaje original y se comparen.
- Finalmente, llévase a cabo una discusión general sobre la experiencia de comunicación tratando de extraerla a la situación de seminario.

76' - 120' 3) Ejercicio "La historia".

A partir de este ejercicio se pretende demostrar la confusión - de las diferencias con los hechos al llevar a cabo una discusión a indicar la forma de corregir estas fallas. Para llevar a cabo esta ejercicio se requerirán los siguientes materiales:

- 1) Una copia de "La historia" y una de "Conceptos de la Historia" para cada participante (ver anexos 2A y 2B respectivamente).
- 2) Una hoja de "La clave de respuestas" para el instructor (ver anexo 2C).
- 3) Lápices.

Como primer paso indique a los sujetos que lean "La historia" - detenidamente. A continuación cada participante procederá a contestar la hoja con los "Conceptos sobre la historia". Una vez que los participantes hayan terminado revísense sus respuestas - discutiéndolas por separado en función de la "clave de respuestas". Finalmente, lleve a cabo una discusión con todo el grupo revisando e integrando todos aquellos elementos que condujeron a una distorsión de la información y por tanto a fallas en la - comunicación.

Cuarta Sesión.

A partir de esta sesión se pretenden objetivizar diferentes modelos de comunicación y analizarlos a partir de su influencia en el contexto educativo.

0' 60' 1) Ejercicio "Comunicación en uno y doble sentido".

OBJETIVOS:

- 1) Descubrir algunas implicaciones teóricas acerca de diferentes modelos de comunicación educativa.
- 2) Experimentar la sensación producida por modelos de comunicación en uno y doble sentido.
- 3) Criticar el verbalismo en la educación.

Para este ejercicio se dispone de los siguientes materiales: -- una hoja con el dibujo A (ver anexo 3A); una hoja con el dibujo B (ver anexo 3B); dos hojas de papel y un lápiz por cada participante. Por lo que respecta al desarrollo específico del mismo, ésta se divide en tres etapas. En la primera se da la hoja con el dibujo A a un voluntario. el cual tendrá que describirlo al grupo con toda exactitud (medidas, colocación, puntos, -- etc.). Solamente el voluntario deberá hablar, haciéndolo en voz alta y clara y colocándose de espalda a los participantes en -- forma tal que éstos no pueden ver el dibujo. Señálese enfáticamente que ninguno de los participantes podrá hablar, preguntar, hacer ruido o cualquier tipo de expresiones. El tiempo quedará a juicio del voluntario. En la segunda etapa se entregará la -- hoja con el dibujo B al sujeto voluntario, el cual volverá a narrarlo con toda exactitud. No obstante, en esta ocasión el vo--luntario se colocará de frente al grupo y dos de los participantes podrán hacer todas las preguntas que consideren necesarias. En esta etapa el tiempo quedará al juicio del voluntario y de -- los participantes. En la tercera etapa se comparará primeramente el tiempo usado en el primero y segundo dibujo y a continuación se compararán los dibujos con los originales para mostrar

los aciertos entre el primer sistema de comunicación y el segundo. A partir de lo anterior se comparará la vivencia del grupo en el primero y segundo dibujo, finalizando el ejercicio con la reflexión teórica de las ventajas de cada sistema, así como de los estereotipos de la comunicación. En este punto se deberá enfatizar la comparación del seminario con aproximaciones educativos de tipo tradicional.

60' - 120' 2) Ejercicio de "Comunicación en línea".

El objetivo de este ejercicio es el visualizar los efectos que produce sobre la comunicación el tipo de estructura de la organización.

Para llevar a cabo este ejercicio se deberá disponer de los siguientes materiales: dos juegos de cartas para poker, dos cronómetros, tarjetas y lápices.

Instrucciones específicas:

Se medirá el tiempo que se utilice para la realización de la tarea, el número de mensajes emitidos y los puntajes - totales por grupo. El grupo se dividirá en dos equipos - que se ubicarán físicamente en una relación lineal.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 -----

Cada uno de los individuos de cada equipo recibirá cinco partes de un mazo común de poker. Cada sujeto deberá elegir de su mano la carta que, junto con las elegidas de -- igual modo por los otros miembros del grupo, forme la ma-

no más alta de poker posible en esas condiciones. Las cartas no podrán circular. Sin embargo, los jugadores podrán transmitir mensajes escritos mediante los canales indicados en el patrón anterior (en forma lineal). Cada mensaje deberá ir anotado en las hojas que se proveerán a cada participante. Los entrenadores llevarán el registro del tiempo y de los puntajes obtenidos para cada secuencia. Al finalizar las cuatro secuencias posibles se discutirá el ejercicio, analizando el grado de dificultad que exista en la comunicación cuando esta debe ajustarse a un patrón de jerarquías lineales. Así mismo, se extrapolará la experiencia al contexto educativo, contrastando la eficacia de las aproximaciones -- verticales y horizontales a la enseñanza.

Quinta Sesión.

Esta sesión tiene como objetivo el analizar y experimentar tanto relaciones de liderazgo como el desempeño del grupo ante tareas específicas de solución de problemas.

0' - 60' 1) Ejercicio de "Supervivencia en el Desierto".

Objetivo:

Medir el liderazgo en un grupo, así como los procesos de toma de decisiones.

Materiales:

Hoja de trabajo individual (ver anexo 4A), hoja de información -

para los instructores (ver anexo 4B), hoja de evaluación del trabajo del grupo (ver anexo 4C), hojas de papel, lápices, - pizarrón y gises.

Inicie el ejercicio dividiendo al grupo en dos equipos e indicándoles que en conjunto deberán llegar a una decisión común en relación a una situación problema que se les mencionará a continuación. La situación se describirá en los siguientes términos:

"Son aproximadamente las 10.00 a.m. de un día de julio y usted acaba de estrellarse en una avioneta bimotor - en el desierto de Sonora al Noroeste de la República - Mexicana. La avioneta conteniendo los cuerpos del piloto y copiloto está completamente quemada; sólo queda el armazón. Nadie del resto de los pasajeros está lastimado. El piloto no pudo notificar a nadie la posición exacta en que se encontraban antes de ocurrir el accidente; sin embargo, por los paisajes que vieron antes de ocurrir éste, suponen que están 105 kms. fuera del curso indicado en el plan del vuelo. Antes del accidente, el piloto les informó que se encontraban a unos 120 kms. al sur de un pequeño poblado, el cual era el lugar habitado más cercano. El terreno donde se encuentran es plano a excepción de unos cuantos cactus y pitahayas. El último reporte del tiempo indica que la temperatura alcanzará 43°C y ustedes están vestidos con ropas ligeras, como shorts, pantalones, - camisas de manga corta, calcetines y zapatos. Entre todos tienen un total de \$35.50 en monedas sueltas y \$950.00 en billetes; un paquete de cigarros, una pluma

atómica y todos tienen pañuelo.

Una vez que se haya descrito la situación se entregará a los -- participantes una lista de los 15 objetos que quedaron en bue-- nas condiciones, señalándose que la tarea deberá realizarse en dos fases. En la primera, y en base a trabajo absolutamente individual, los sujetos deberán ordenar los objetos de acuerdo a su importancia, colocando el número 1 en el objeto que conside-- ren más importante, en el siguiente el número 2, etc., y el número 15 en el menos importante. En una segunda fase los suje-- tos deberán tomar una decisión por equipos, es decir, en colabo-- ración. Todos los miembros del equipo deberán tratar de llegar a una decisión de grupo. Por lo tanto, la elección de cada uno de los 15 objetos deberá ser acordado por todos y cada uno de - los miembros del equipo antes de tomar la decisión definitiva. Una vez que se haya concluido esta parte de la tarea, cada equi-- po nombrará un representante que presente a los demás la deci-- sión alcanzada, explicando los motivos que llevaron a su equipo a tomar tal decisión. Después de que cada equipo haya presenta-- do su propuesta los entrenadores presentarán la solución al --- ejercicio y se procederá a llevar a cabo una evaluación del tra-- bajo anterior en base a los parámetros establecidos en la forma de evaluación del trabajo en grupos. Finalmente, discútanse -- con el grupo los resultados de esta evaluación, analizando cada uno de los siguientes aspectos: participación, liderazgo, comu-- nicación de ideas, conflictos, críticas, ambiente y respeto a - las opiniones de otros.

61' - 120' 2) Ejercicio de "Rompecabezas".

Objetivo:

Analizar las actitudes que obstaculizan la resolución de proble

mas grupales, así como el grado de cooperación que existe en el grupo.

Materiales:

Dos juegos de rompecabezas (ver anexo 5), dos cronómetros, mesas y sillas.

Instrucciones específicas.

Es necesario que los entrenadores controlen las dos mesas de -- trabajo, para hacer cumplir las reglas establecidas. Las mesas deberán estar suficientemente separadas con el objeto de que -- los grupos no se observen entre sí. Como primer paso pídase a los participantes que formen dos equipos de cinco participantes cada uno; sentándose alrededor de cada una de las mesas. A con tinuación dé las siguientes instrucciones:

- Van a realizar un trabajo en equipo, se trata de formar cinco cuadrados de igual tamaño.
- El trabajo estará terminado cuando cada participante - tenga delante de sí un cuadrado de igual tamaño que los otros.
- No se puede hablar, ni hacer señas.
- No se puede pedir, ni quitar las piezas del rompecabe-- zas.
- Se puede dar y recibir piezas.

Una vez que los participantes manifiesten haber entendido clara-- mente las instrucciones, reparta en cada mesa las piezas del -- rompecabezas, dando a cada participante 3 piezas al azar. Cuan-- do todo el grupo tenga su material, repita las reglas e indíque-- les que pueden empezar, arrancando los cronómetros para cada me--

sa.

Cada uno de los entrenadores observará una mesa asegurándose de que sigan las instrucciones y anotando aspectos importantes sobre las interacciones observadas. Cuando termine el primer --- equipo registre el tiempo obtenido e indiqueles que pueden pasar a observar al otro equipo (sin hablar), lo que, por un lado, aumentará la tensión de los que no han terminado y, por el otro les permitirá darse cuenta de que sí puede realizarse el trabajo. Una vez que todos hayan terminado se llevará a cabo una -- discusión general sobre la experiencia anterior destacándose -- los siguientes aspectos: 1) ¿Qué sucedió?; 2) ¿Cómo experimentaron el trabajo en equipo?; 3) ¿Qué fue lo que les ayudó o impidió realizar el trabajo?; 4) ¿Qué aprendieron durante este - ejercicio?. Durante esta discusión se hará hincapié en que no se puede trabajar en equipo cuando éste no logra comunicarse, y no necesariamente a través de una comunicación verbal; en el -- ejercicio no se podía hablar y sin embargo se podían crear diferentes formas de comunicación. Señálese que el equipo empezó a funcionar como tal cuando sus miembros empezaron a dar, y así a comprender como cada uno puede contribuir a la solución del - problema, a valorar el potencial de las contribuciones de otros, a reconocer los problemas que enfrentan los demás y ayudarse -- unos a otros hasta lograr la meta común. Finalmente, trate de extrapolar esta experiencia a la situación de seminario, elicitando de los participantes comentarios al respecto.

Sexta Sesión.

Esta sesión se centra en la revisión de aspectos de competencia y cooperatividad en el desempeño del trabajo grupal.

0' - 30' 1) Ejercicio "Tarjetas".

El objetivo de este ejercicio es el analizar el grado de integración alcanzado por los miembros de grupo. Indique a los participantes que formen un círculo y reparta 5 tarjetas a cada uno. Pídales que en cada tarjeta escriban un rasgo de sí mismos que los caracterice. No deberán poner su nombre en ellas. Dé un tiempo razonable y proceda a recoger tres de las cinco tarjetas que escribió cada uno. A continuación dé las siguientes instrucciones:

"Uno de nosotros (entrenadores) leerá en voz alta una tarjeta elegida al azar y alguno de los miembros del grupo - indicará de quien piensa que es esa tarjeta. La persona a que se refiera no deberá decir ni si, ni no, ni exteriorizar su estado de ánimo; sólo preguntará a su vez por -- que cree que es ella, a lo que se le deberá responder; si es ella la que escribió la tarjeta, lo dirá; y si no, sólo deberá responder: "Gracias, pero no soy yo". Otro --- miembro del grupo podrá decir de quien cree que es, y -- así sucesivamente. El mismo procedimiento se seguirá con otra de las tarjetas hasta lograr que todos los miembros, o una gran parte del grupo sean reconocidos".

Una vez concluido el ejercicio se llevará a cabo una reflexión en común. Con este ejercicio se logran varios objetivos: que los participantes vean lo difícil que es encontrar cinco características propias; que se den cuenta de su capacidad de reconocer a sus compañeros; que adviertan su interés por los otros, - etc. Al mismo tiempo recibirán retroalimentación que les permitirá advertir como los perciben los demás. Al finalizar se comentará la experiencia y se evaluará el ejercicio.

31' - 75' 2) Ejercicio "Hombre Lego".

El objetivo de este ejercicio es medir el grado de competencia en un grupo analizando los recursos que se desperdicien cuando se compite tanto individualmente como en grupo. Para llevar a cabo este ejercicio se deberá contar con dos aulas colindantes, tres juegos de rompecabezas del "Hombre Lego" (ver anexo 6), - dos cronómetros y tres mesas. En una de las aulas se colocará el modelo armado del "Hombre Lego" y en la otra se dispondrá - de dos mesas lo suficientemente separadas como para que se pue- de trabajar en forma independiente. Divida al grupo en dos -- equipos y entregue a cada uno de ellos un sobre cerrado conte- niendo las piezas del rompecabezas y a continuación dé las si- guientes instrucciones:

Unicamente una persona puede levantarse de la mesa a la vez para ir a mirar el modelo. El modelo de muestra no pue- de ser manipulado en forma alguna. Las piezas del mode- lo no deben ser retiradas de la mesa sobre la que se es- tá trabajando.

Hasta que todos los participantes consideren estar lis- tos para iniciar al ensamblaje no se podrán intercambiar piezas, ni juntar dos de ellas. En tanto no se inicie el ensamblaje las piezas deberán permanecer en el sobre.

Cuando el equipo esté listo para iniciar el ensamblaje debe avisar a uno de los entrenadores en tal forma que él pueda anotar el tiempo.

Cuando se termine el ensamblaje, uno de los entrenado-- res anotará el tiempo que éste tome. No les dirá el --- tiempo hasta que los dos equipos hayan terminado. El en- trenador deberá revisar en este punto si el ensamblaje

se ha realizado adecuadamente.

Si el entrenador encuentra un error cuando el ensamblaje está ya completo, advertirá al equipo que el modelo no está correcto, pero no les dirá cuáles son sus errores. Se comenzará a marcar el tiempo de nuevo y se añadirá al tiempo anterior (las piezas del rompecabezas se volverán a descomponer).

Hay que recordar que se dispone de todo el tiempo que se quiere para prepararse en conjunto para el ensamblaje, pero hay que hacer saber al observador cuando estén listos para empezar a hacerlo.

Al finalizar el ejercicio se discutirá con el grupo las experiencias de los participantes y los entrenadores darán sus -- puntos de vista sobre cada equipo de trabajo.

76' - 120' 3) Ejercicio "Colaboración contra Competencia".

El objetivo de este ejercicio es analizar la toma de decisiones intergrupales en una situación de competencia o colaboración. El día anterior a la realización del ejercicio se debe rá pedir a los participantes que traigan a la sesión diez pesos en monedas de un peso. Al comenzar el ejercicio se expli cará que se trata de una actividad en la que se hacen apues-- tas y, sin decir el nombre del ejercicio, les pedirá que se - dividan en dos equipos, dando a los participantes una copia - de la hoja de decisiones (ver anexo 7). El equipo 1 fungirá como el equipo impar y el equipo 2 será el par. A continua-- ción se procederá a explicar la hoja de decisiones en los si-- guientes términos:

Habr  9 votaciones. La tercera, la sexta y la octava van precedidas por una negociación obligatoria entre los dos equipos.

El conductor dará una tarjeta a cada equipo, y les pedirá que en ella anoten su decisión; tienen 3 minutos para decidir por cual color votar. Los presiona para que tomen su decisión, diciéndoles que hay 9 oportunidades para votar. Cuando se acabe el tiempo pida a cada equipo su tarjeta de votación, anote las decisiones en el cuadro y proced ase a pagar.

Se realizará la segunda votación de la misma forma. Para la -- tercera se aclarar  que hay una negociación obligatoria, que -- consiste en que cada equipo, después de ponerse de acuerdo sobre lo que quiera hacer, enviar  fuera del aula a un representante a negociar con otro del equipo contrario, sabiendo que al regresar los representantes y comunicar a su equipo lo que acordaron, el equipo, según su estrategia, podrá aceptar o no las decisiones tomadas y decir por qué color van a votar. El profesor seguirá anotando en el pizarrón las decisiones tomadas y cobrando o pagando en cada caso.

La negociación obligatoria se volver  a realizar en la sexta y octava vueltas. Durante todo el proceso ambos entrenadores deberán observar lo que sucede en el grupo, los roles que vive cada uno de los participantes, sus actitudes, notar  la lucha de cada uno por ganar, etc. Estas observaciones son muy importantes pues de ellas se obtendrán los elementos para la reflexión posterior.

Al terminar las 9 votaciones se termina el juego. Se recoger  el dinero de la banca, sin decir nada, hasta que alguno pregunta: " Y ese dinero?". A lo que responder  que es de la banca.

Si el grupo comienza a hacer preguntas, se indicará que falta lo más importante del ejercicio que consiste en hacer un análisis de sus actitudes, de los roles que se vivieron, del ambiente general que reinó, de la influencia de algunos participantes sobre otros, de la competencia o colaboración que se -- presentó en el grupo, de lo que vivieron internamente y de la relación que tiene todo esto con su vida diaria, con sus actitudes y con las instituciones, y les recordará que la banca -- jugó con su dinero y salió ganando.

A partir de lo anterior se llevará a cabo una discusión general en la que se pedirá al grupo que llegue a conclusiones concretas que les permitan comprender lo que implica la colaboración en contraposición con la competencia: cómo ésta hace que los individuos se destruyan entre sí, en lugar de que se complementen y cómo siempre hay fuerzas extrañas que propician la -- competencia sin arriesgar nada. Al finalizar se llevará a cabo una evaluación del ejercicio.

Séptima Sesión.

Esta sesión se centra en el análisis de las actitudes del grupo hacia objetivos vitales y en el análisis de diferentes aproximaciones a la solución de problemas, enfatizándose aspectos de creatividad y de cooperación grupal.

0' - 45' Ejercicio "Ventana".

A partir de este ejercicio se analizan las actividades de los participantes hacia objetivos vitales, así como el grado de conocimiento mutuo alcanzado por los participantes del grupo. Para este

ejercicio se dispondrá de una hoja de "Definiciones" para cada participante (ver anexo 8A), de una hoja de "Calificación del Grupo" (anexo 8B) para cada participante y de lápices. En primer lugar se dará a cada participante una hoja de definiciones, dándoles instrucciones de jerarquizar sus objetivos de acuerdo a los siguientes criterios:

- Asigne al objetivo más importante el No. 1 en la primera columna de la hoja de definiciones.
- Al de menor importancia asígnele el No. 9.
- Ahora busque un objetivo de importancia media y asígnele el 5.
- Asígnele a los demás los números que les correspondan, anotándolos en los espacios restantes de la primera columna.
- No debe asignarse a ningún objetivo la misma posición que a otro.

Una vez que los sujetos hayan terminado de llenar sus jerarquías, pida que sigan el mismo procedimiento para calificar a cada uno de sus compañeros, tratando de inferir, a partir del conocimiento que hayan podido alcanzar de ellos, sus jerarquías de valores. En una tercera fase se pedirá a cada participante que anote su jerarquía en el pizarrón y se contrastarán las jerarquías propuestas para cada participante por cada uno de los sujetos. Finalmente, se llevará a cabo una discusión del ejercicio.

46'-75' Ejercicio "Unir Puntos"

Este ejercicio tiene como objetivo el concientizar al alumno en relación a lo difícil que resulta, dado el tipo de formación que se ha recibido, imaginar soluciones nuevas o diferentes para problemas específicos. Se pondrán en el pizarrón nueve puntos, de la siguiente manera:

. . .
. . .
. . .

dando instrucciones a los participantes de unir los puntos con cuatro líneas rectas sin despegar el lápiz del papel. Cada participante deberá tratar de hacerlo individualmente sobre una hoja, sin comunicar

se con sus compañeros.

Se observará que los participantes tratarán de hacerlo casi siempre sin salirse del cuadro y que serán pocos los que de alguna manera se saldrán de él. Una vez que lo hayan resuelto algunos, pídale que pasen a demostrar la solución al pizarrón. A continuación forme dos - equipos para responder las siguientes preguntas: ¿Qué hicieron? ¿Por qué algunos resolvieron la tarea y otros no?; ¿Qué relación existe entre la forma en la que intentaron resolver el problema y la forma en la que intentan resolver sus problemas de todos los días? y ¿En donde estaba la clave de la solución? Finalmente, vuelva a reunir al grupo para que se den los comentarios generales a las preguntas anteriores y evalúense el ejercicio y sus implicaciones. En esta última fase se pedirá a los alumnos que traten de establecer la relación del ejercicio con la falta de creatividad característica de la formación recibida a través de nuestro sistema educativo.

76'-120' Ejercicio del Caballo. A partir de este ejercicio se pretenden objetivizar diferentes aproximaciones a la solución de un problema específico, así como el grado de cooperatividad prevaleciente en el grupo. Se dirá a los participantes que se va a realizar un ejercicio de comunicación y, sin ninguna otra explicación, uno de los entrenadores les planteará el siguiente problema:

"Un día me compre un caballo en \$14,000.00; al rato lo vendí en \$15,000.00. Poco después, en el mismo lugar, volví a comprar el mismo caballo a otra persona en \$16,000.00. Finalmente lo vendí en \$17,000.00".

En este punto el entrenador se detendrá y preguntará al grupo: ¿qué paso?, ¿gané?, ¿perdí?, ¿cuánto?, ¿me quedé igual? Algunos miembros del grupo se adelantarán, mencionando distintas posibilidades. No dé ninguna respuesta en este punto. Indique que se formen grupos de acuerdo a las diferentes opiniones y que cada subgrupo se ponga de acuerdo, fundamente su solución y se acerque a los otros subgrupos para tratar de convencerlos y a la vez escuchar sus argumentos. Si al

gunos se convencen de que están equivocados pueden cambiar de subgrupo, o tratar de convencer a los otros de que ellos tienen la razón. - Después de este primer tiempo se pedirá a cada subgrupo que demuestre su solución, nombrando a un representante para tal efecto.

Después de un tiempo puede suceder que todo el grupo se haya puesto de acuerdo en que el entrenador ganó \$2,000.00, o quedarán subgrupos que no se hayan puesto de acuerdo. En el primer caso se señalará que tienen la razón, demostrándolo de la siguiente manera:

Hubo dos salidas y dos entradas:

Compró en	\$14,000.00	vendió en	\$15,000.00
y compró en	<u>\$16,000.00</u>	y vendió en	<u>\$17,000.00</u>
Total Salidas	- \$30,000.00	Total Entradas	- \$32,000.00

En este punto se suspenderá la actividad y se pedirá al grupo - que analicen los siguientes aspectos en base a una discusión grupal : ¿qué pasó?, ¿cuáles fueron sus reacciones?, ¿cuáles fueron sus actitudes?, ¿se escucharon unos a otros?, ¿fundamentaron su posición?, ¿fueron capaces de cambiar cuando se dieron cuenta de que estaban equivocados?, ¿cómo fue su comunicación? En este momento el grupo deberá integrar lo que se ha revisado anteriormente sobre comunicación. Al finalizar se hará una evaluación del ejercicio y se analizará qué aprendizajes significativos se derivaron de él.

Octava Sesión.

Esta sesión tiene como objetivo el integrar toda la información obtenida durante las sesiones anteriores y aplicarla al análisis de una situación académica específica (el seminario).

0' - 60' Análisis de los procesos grupales de interacción durante el desarrollo de un seminario. A partir de esta actividad se pretende que los sujetos integren la información recibida a partir de la evaluación de los procesos grupales involucrados en el desarrollo de un seminario específico. En la primera fase se darán instrucciones a

Los participantes de observar un segmento videograbado de un seminario (30 minutos) llevado a cabo con alumnos del sexto semestre de la carrera de Psicología y, a partir de dicha observación, llevar a cabo un análisis del desempeño del grupo en función de aspectos tales como liderazgo, tipo de comunicación, tipos de participaciones, cooperación, competencia, etc. A continuación se llevará a cabo una discusión de las observaciones de los participantes y se les dará un esquema de las diferentes fases de desarrollo de los grupos (ver anexo 9). A partir de este esquema los sujetos deberán tratar de definir el perfil de desarrollo alcanzado por el grupo de seminario observado en función de los siguientes rubros: recursos, metas, interacciones, ideología y productividad. El procedimiento específico a seguir en este punto será el siguiente: divida al grupo en dos esquemas y repártales el esquema, pidiéndoles que cada equipo trate de definir donde se encuentra el grupo en relación a los aspectos anteriores. Enfaticé que un grupo es y se va haciendo al mismo tiempo, y que probablemente no se encontrarán todos los aspectos dentro de un mismo grupo. Señale que la tarea consiste en detectar que momento vive el grupo observado en el video en cuanto a su proceso de desarrollo: aspectos a reforzar, aspectos cuestionables, factores que obstaculizan su proceso de desarrollo, etc. Los equipos contarán con un total de 20 minutos para llevar a cabo este segundo análisis, disponiéndose a continuación un plenario en el que cada equipo expondrá al grupo sus observaciones. Inicie la discusión y anote en el pizarrón los aspectos que el grupo considere importante superar y los que crea que deben de ser reforzados. Al terminar el grupo llevará a cabo una evaluación general del ejercicio.

60' - 120' Análisis del proceso de desarrollo del grupo de entrenamiento. Este ejercicio seguirá básicamente el patrón especificado para la fase anterior, salvo que en esta ocasión la evaluación se centrará en el desempeño del grupo específico dentro de una tarea de tipo académico. Con este fin se llevará a cabo una simulación de la si-

tuación de seminario. Como primer paso se entregará a cada uno de los participantes un texto breve (ver anexo 9b), mismo que deberán revisar cuidadosamente durante diez minutos. Una vez que los participantes hayan terminado de revisar el texto, se dará inicio a la discusión del mismo siguiendo la dinámica característica del seminario. La intervención de ambos entrenadores se desvanecerá en este punto, limitándose a moderar ocasionalmente las intervenciones. El simulacro tendrá una duración de 30 minutos, después de lo cual se dará inicio al proceso de evaluación del grupo en base al esquema de "Desarrollo de los Grupos" utilizado en la fase anterior. Como último paso se llevará a cabo una discusión general en la que se evaluará la experiencia anterior en función del grado de desarrollo e integración alcanzado por el grupo.

Novena Sesión

0' - 60' Ejercicio del "Campo de Fuerzas". Este ejercicio tiene como objetivo el analizar las fuerzas impulsoras y restrictivas que imperan dentro del grupo, identificando problemas específicos a superar, así como estrategias para su solución. En primer lugar pida a cada participante que elabore una lista jerarquizada de las fuerzas impulsoras y restrictivas que se den dentro del grupo en su propia opinión y que faciliten u obstaculicen el desarrollo de los miembros y del grupo mismo. Una vez que los participantes indiquen haber terminado esta tarea forme dos grupos, de cuatro sujetos cada uno, y de les instrucciones específicas de discutir los puntos de sus jerarquías hasta llegar a una jerarquía común, misma que deberán presentar en forma gráfica de la siguiente manera:

	4	-----
	3	-----
F. Impulsoras	2	-----
	1	-----

	1	-----
F. Restrictivas	2	-----
	3	-----
	4	-----

A continuación haga que los grupos vuelvan a reunirse para comparar sus gráficas y sacar una que sea representativa del grupo en su totalidad, dando un valor específico a cada fuerza. Finalmente, lleve a cabo una discusión general con los miembros del grupo a partir de la cual se definan tácticas específicas para atacar y superar las fuerzas restrictivas, reforzar las impulsoras y planear nuevas estrategias.

61' - 90' Evaluación del Taller. Durante esta fase los miembros del grupo procederán a llevar a cabo una evaluación de los logros alcanzados por el grupo en función de los objetivos generales esbozados durante la primera sesión.

ANEXO 1



ANEXO 2A

LA HISTORIA

Un hombre de negocios acababa de apagar las luces de la tienda -- cuando un hombre apareció y demandó dinero. El dueño abrió una caja registradora. El contenido de la caja registradora fue extraído y el hombre salió corriendo. Un miembro de la policía fue avisado rápidamente.

ANEXO 2B

CONCEPTOS SOBRE LA HISTORIA

1. Un hombre apareció después que el dueño apagó las luces de su tienda. V F ?
2. El Ladrón era un Hombre. V F ?
3. El hombre que apareció no demandó dinero. V F ?
4. El hombre que abrió la caja registradora era el dueño. V F ?
5. El dueño de la tienda extrajo el contenido de la caja registradora y salió corriendo. V F ?
6. Alguien abrió una caja registradora V F ?
7. Después de que el hombre que demandó dinero extrajo el contenido de la caja, huyó a toda carrera. V F ?
8. Aunque la caja registradora contenía dinero, la historia no dice cuánto. V F ?
9. El ladrón demandó dinero del dueño. V F ?
10. Un hombre de negocios acababa de apagar las luces cuando un hombre apareció dentro de la tienda. V F ?
11. Era a plena luz del día cuando el hombre apareció V F ?
12. El hombre que apareció abrió la caja registradora V F ?
13. Nadie demandó dinero. V F ?
14. La historia se refiere a una serie de eventos en los cuales únicamente se mencionan tres personas: el dueño de la tienda, un hombre que demandó dinero y un miembro de la fuerza policiaca. V F ?
15. Los siguientes eventos ocurrieron: alguien demandó dinero, -- una caja registradora fue abierta, su contenido fue extraído y un hombre huyó de la tienda. V F ?

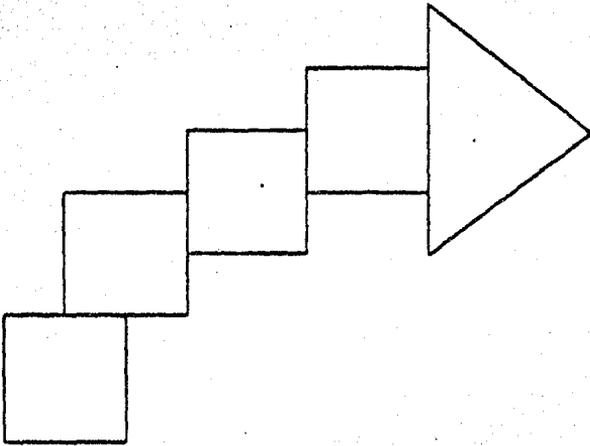
ANEXO 2C

CLAVE DE RESPUESTAS

1. ? ¿Está usted seguro de que el "hombre de negocios" y el "dueño" son la misma persona?
2. ? ¿Puede hablarse de un "robo" necesariamente? Tal vez el hombre que demandó dinero era el rentero, o el hijo del dueño. Ellos a veces demandan dinero.
3. F Una fácil para que no se les caiga la moral.
4. V El artículo "el" que antecede al sustantivo "dueño" no deja -- lugar a duda.
5. ? Podría parecer poco probable pero la historia no necesariamente lo excluye.
6. V La historia dice que el dueño abrió la caja registradora.
7. ? No sabemos quién extrajo el contenido de la caja, ni es necesariamente cierto que el hombre haya huído.
8. ? La cláusula dependiente es dudosa; la caja registradora pudo --o pudo nó- haber contenido dinero.
9. ? Un robo, ¿de nuevo?
10. ? ¿No es probable que el hombre haya aparecido frente a una ventana, o se haya quedado en la puerta, sin haber realmente entrado a la tienda?
11. ? Las luces de las tiendas generalmente permanecen prendidas durante el día.
12. ? ¿No sería posible que el hombre aparecido haya sido el dueño?
13. F La historia dice que el hombre que apareció demandó dinero.
14. ? ¿Son el dueño y el hombre de negocios la misma persona? ¿O son dos personas diferentes? Lo mismo puede preguntarse del dueño de la tienda y el hombre que apareció.
15. ? ¿Huyó? ¿Qué no pudo haberse alejado a toda carrera en un auto? ¿o en algún otro medio?

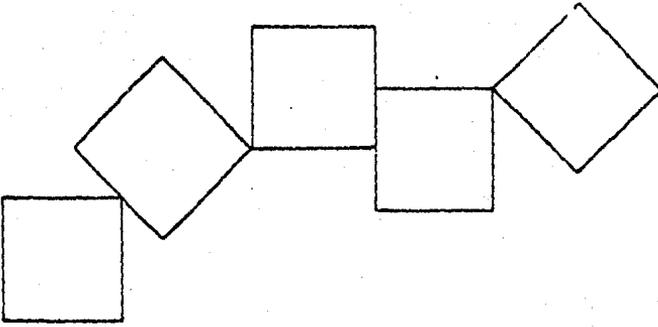
ANEXO 3A

DIBUJO A



ANEXO 3B

DIBUJO B



ANEXO 4A

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL

	Respuesta	Oficial	Diferencia
1. Linterna (4 baterías)	_____	_____	_____
2. Cuchillo (tipo navaja)	_____	_____	_____
3. Mapa aéreo seccional del área	_____	_____	_____
4. Impermeable de plástico (grande)	_____	_____	_____
5. Compás magnético	_____	_____	_____
6. Baumanómetro (instrumento para medir la presión sanguínea)	_____	_____	_____
7. Pistola calibre 45 (cargada)	_____	_____	_____
8. Paracaídas (rojo y blanco)	_____	_____	_____
9. Botella con tabletas de sal (1000)	_____	_____	_____
10. Un litro de agua por persona	_____	_____	_____
11. Un libro titulado "Animales Comestibles del Desierto"	_____	_____	_____
12. Un par de lentes para el sol por persona	_____	_____	_____
13. Dos litros de vodka (180°)	_____	_____	_____
14. Un abrigo por persona	_____	_____	_____
15. Un espejo para cosméticos	_____	_____	_____

ANEXO 4 B

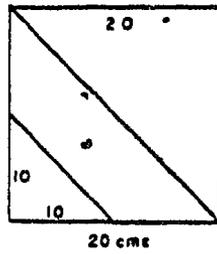
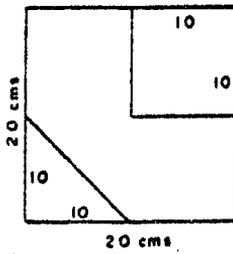
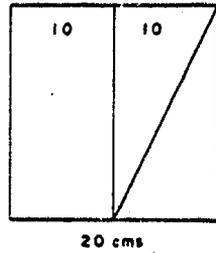
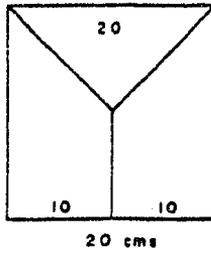
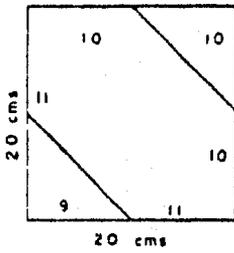
INFORMACION PARA EL INSTRUCTOR

- NO. 1 ESPEJO DE COSMETICOS**
Entre todos los artículos, el espejo es absolutamente crítico. Es el instrumento más indispensable para comunicar la presencia del grupo. A la luz del día, un espejo puede generar un reflejo de 5 a 7 millones del poder de la luz. Además el reflejo puede ser visto más allá del horizonte. Con él tiene usted una oportunidad del 80% de ser encontrado y recogido.
- NO. 2 ABRIGO**
Una vez que se ha establecido el sistema para comunicar dónde está el grupo, el siguiente problema es detener la deshidratación en los cuerpos. El 40% de la humedad del cuerpo que se pierde en la deshidratación, se pierde por la respiración y la transpiración. La humedad perdida por la respiración puede detenerse, permaneciendo inmóvil. La humedad perdida por la transpiración, se puede detener con el abrigo, impidiendo que el calor y el aire seco contacten la piel. Sin el abrigo, el tiempo de vida se reducirá cuando menos en un día.
- No. 3 UN LITRO DE AGUA**
Usted puede sobrevivir tres días, con sólo los artículos anteriores. Aunque el litro de agua no extenderá significativamente el tiempo de vida, sí puede ser útil para detener la deshidratación. Sería conveniente beberla cuando surja la sed, con el fin de mantener la lucidez necesaria para el primer día en que hay que tomar decisiones y levantar un refugio. Comenzada la deshidratación, es imposible hacerla retroceder con el agua.
- No. 4 LINTERNA (4 BATERIAS)**
Es el único recurso rápido y confiable para señalar durante la noche. Con la lámpara y el espejo usted tiene una capacidad de señalamiento de 24 horas. También puede tener usos múltiples durante el día. El cono reflector y la lente pueden usarse como señal, así como para prender el fuego. El cilindro de las baterías puede usarse para cavar o como recipiente en un alambique improvisado (ver impermeable de plástico, No. 7).
- No. 5 PARACAIDAS (ROJO Y BLANCO)**
El paracaídas puede utilizarse tanto como señal o como refugio. Los cactus pueden servir como soporte de una tienda; los tirantes como cuerdas y la tela -doblada varias veces- puede proporcionar sombra para reducir cuando menos en 20% la temperatura.

- No. 6 CUCHILLO (TIPO NAVAJA)**
Aunque no tan crítico como los artículos anteriores, puede servir para armar la tienda, cortar cactus para extraer la humedad. Otros múltiples usos le dan este rango.
- No. 7 IMPERMEABLE DE PLASTICO (GRANDE)**
Con él se puede hacer un alambique solar. Primero habrá que cavar un hoyo y colocar ahí pedazos de cactus. Colocando el plástico sobre el hoyo y con una piedra regular en medio para que tenga una forma cónica, se pueda provocar una diferencia de temperaturas, que haga que la humedad en el hoyo se condense por debajo del plástico. Si se coloca el cilindro de la lámpara exactamente abajo de la forma cónica del impermeable, se podrá obtener hasta un litro por día, de agua. Aunque puede ser útil este recurso, no significa que produce agua en cantidades significativas.
- No. 8 PISTOLA CALIBRE .45 (CARGADA)**
Al final del segundo día, usted ha perdido el habla y no puede caminar. La pistola puede ser entonces útil para señalar por medio del sonido. Tres tiros en rápida sucesión (...) es la señal internacional de auxilio.
- No. 9 UN PAR DE LENTES PARA EL SOL POR PERSONA**
Para el segundo día la fotofobia y la retinitis pueden ser un serio problema. De los restos del avión, se puede obtener hollín para usarse alrededor de los ojos; se puede conseguir material para confeccionarse también una visera. Los lentes, sin embargo, pueden facilitar las cosas. Además, la tienda del paracaídas, está proporcionando ya cierta sombra.
- No. 10 BAUMANOMETRO**
Los materiales de este instrumento pueden servir para cubrir partes del cuerpo y reprimir la luz del sol y/o la deshidratación.
- No. 11 COMPAS MAGNETICO**
Fuera de la posibilidad de utilizar partes de su superficie como reflectores de luz, el compás tiene poco uso.
- No. 12 MAPA AEREO SECCIONAL DEL AREA**
Puede ser útil para prender fuego o como papel de baño. Puede usarse para cubrir la cabeza o confeccionar una visera.
- No. 13 LIBRO TITULADO "ANIMALES COMESTIBLES DEL DESIERTO"**
Puede tener diferentes usos, por ejemplo: prender fuego, elaborar objetos para tomar líquidos, etc.
- No. 14 DOS LITROS DE VODKA (160 °)**
Si se ingiere alcohol, el cuerpo requiere de mayor cantidad de agua, pudiéndose provocar deshidratación.
- No. 15 PASTILLAS DE SAL**
La sal, en climas calurosos, no retiene el agua del cuerpo; por el contrario, se expira más fácilmente y se provoca una deshidratación inmediata.

ANEXO 5

MODELO PARA HACER EL ROMPECABEZAS



INSTRUCCIONES AL JUEZ - OBSERVADOR

Su trabajo es en parte de juez, y en parte de observador. Esté pendiente de que cada participante observe las reglas:

- 1. No hablar, señalar o cualquier otra clase de comunicación entre los cinco participantes de cada grupo.*
- 2. Los participantes pueden dar las piezas a otros participantes, pero no pueden tomar las de los otros.*
- 3. Los participantes no pueden dejar las piezas en el centro para que otros las tomen; ellos tienen que dar las piezas directamente a cada persona.*
- 4. Se permite a un miembro dar todas las piezas de su rompecabezas, inclusive si ya ha formado su cuadrado.*

Procure que se observen todas las reglas.

INSTRUCCIONES AL GRUPO

En este sobre hay diversas piezas de cartón para formar cuadrados.

Cuando el instructor dé la señal para comenzar, el trabajo de su grupo será formar cinco cuadrados de igual tamaño. El trabajo no será completado hasta que cada participante tenga delante de sí, un cuadrado perfecto de igual tamaño al que deberán tener los otros.

Límites que se imponen al grupo durante este ejercicio:

1. Ningún participante deberá hablar.
2. Ningún participante podrá pedir a otro alguna pieza o hacer cualquier señal para que otra persona le dé una pieza.
3. Los participantes podrán, sin embargo, DAR las piezas a los demás.

¿Están claras las instrucciones?

El instructor da la señal y comienza el trabajo.

EVALUACION DEL TRABAJO EN GRUPO

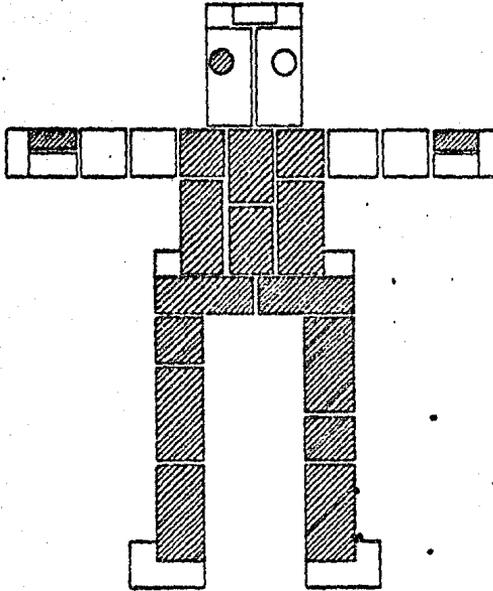
Instrucciones: Para cada una de las descripciones que se dan a continuación, elija en la escala individual el número que mejor represente su opinión de la forma como trabajó el grupo y usted mismo.

- | | | |
|--|---|---|
| <p>A) FALTO PARTICIPACION RESPONSABLE
 <i>Servimos a nuestras propias necesidades. Miramos desde "afuera" del grupo.</i></p> | <p>Individual
 1 2 3 4 5 6
 Grupal
 1 2 3 4 5 6</p> | <p>EXISTIO PARTICIPACION RESPONSABLE
 <i>Respondimos a las necesidades de nuestro grupo. Todo el mundo estuvo "adentro" participando.</i></p> |
| <p>B) LIDERAZGO
 <i>La Dirección del grupo se centró en una o dos personas, quienes controlaron a las demás.</i></p> | <p>Individual
 1 2 3 4 5 6
 Grupal
 1 2 3 4 5 6</p> | <p>LIDERAZGO
 <i>Todos los miembros del grupo se autocontrolaron y autodirigieron; el liderazgo lo tuvieron varios individuos en diversas ocasiones.</i></p> |
| <p>C) LA COMUNICACION DE IDEAS
 <i>Fue pobre. No escuchamos. Las ideas fueron ignoradas. No entendimos las ideas de otros.</i></p> | <p>Individual
 1 2 3 4 5 6
 Grupal
 1 2 3 4 5 6</p> | <p>LA COMUNICACION DE IDEAS
 <i>Fue buena. Escuchamos y entendimos las ideas de otros. Las ideas fueron presentadas con convicción y reconocidas por los demás.</i></p> |
| <p>D) CONFLICTOS
 <i>Hubo confrontaciones fuertes y nadie quiso ceder en su posición; las personas trataron de imponer sus propios puntos de vista.</i></p> | <p>Individual
 1 2 3 4 5 6
 Grupal
 1 2 3 4 5 6</p> | <p>CONFLICTOS
 <i>Cuando se presentaron discrepancias en los puntos de vista, éstos se analizaron honesta, sinceramente y sin temores, exponiendo argumentos razonables.</i></p> |
| <p>E) CRITICA
 <i>Algunas personas estuvieron criticando negativamente a los demás miembros del grupo.</i></p> | <p>Individual
 1 2 3 4 5 6
 Grupal
 1 2 3 4 5 6</p> | <p>CRITICA
 <i>En varias ocasiones el grupo se detuvo a analizar cómo estaban trabajando, detectando fallas y acordando mejoras en la acción.</i></p> |
| <p>F) AMBIENTE
 <i>Hubo tensión y ansiedad en el grupo y nos sentimos temerosos de ser atacados por los demás.</i></p> | <p>Individual
 1 2 3 4 5 6
 Grupal
 1 2 3 4 5 6</p> | <p>AMBIENTE
 <i>El ambiente fue de trabajo y acción; todos interactuamos animadamente y muy interesados en la tarea y en los objetivos.</i></p> |
| <p>G) NO HUBO ACEPTACION DE LAS PERSONAS
 <i>Se les rechazó, ignoró y criticó.</i></p> | <p>Individual
 1 2 3 4 5 6
 Grupal
 1 2 3 4 5 6</p> | <p>SE ACEPTO A LAS PERSONAS
 <i>Respetamos a cada una.</i></p> |

ANEXO 6

HOMBRE LEGO

Vista frontal



SIMBOLOGIA:

-  FICHAS ROJAS
-  FICHAS BLANCAS

ANEXO 7

Grupo impar	negro	→	+ \$ 1.00
Grupo par	negro		+ \$ 1.00
Grupo impar	negro	→	- \$ 2.00
Grupo par	rojo		+ \$ 2.00
Grupo impar	rojo	→	+ \$ 2.00
Grupo par	negro		- \$ 2.00
Grupo impar	rojo	→	- \$ 1.00
Grupo par	rojo		- \$ 1.00

ANEXO 8

HOJA DE DEFINICIONES

Algunos objetivos vitales pueden agruparse en nueve categorías: liderazgo, pericia, prestigio, servicio, riqueza, afecto, seguridad, deber y placer. Pueden darse otras definiciones de estos objetivos, sin embargo, para los propósitos de este ejercicio, utilice las definiciones que se dan a continuación;

- a. **Liderazgo.** Llegar a ser un dirigente influyente; organizar las actividades de la gente para lograr los objetivos de la colectividad o de la organización a que pertenece
-
- b. **Pericia.** Llegar a ser una autoridad en determinada especialidad en cualquier campo; perseverar hasta alcanzar el nivel de competencia que se espera de un experto.
-
- c. **Prestigio.** Llegar a ser una persona muy conocida, obtener distinciones y reconocimiento, alcanzar una posición social elevada.
-
- d. **Servicio.** Contribuir al bienestar de los demás; ser útil a los que se encuentran en dificultades.
-
- e. **Riqueza.** Ganar mucho dinero; hacer una gran fortuna.
-
- f. **Afecto.** Ganar y compartir amistad y afecto a través de la familia y de los amigos.
-
- g. **Seguridad.** Conseguir una posición económica estable y segura.
-
- h. **Deber.** Dedicarse plenamente a la búsqueda de valores, ideales y principios.
-
- i. **Placer.** Disfrutar de la vida, ser feliz y divertirse, tener las cosas buenas de la vida.
-

Cuando haya terminado, estas valoraciones las pasará a la tabla siguiente.

CALIFICACION DEL GRUPO

	<i>Tú mismo</i>	<i>(1)</i>	<i>(2)</i>	<i>(3)</i>	<i>(4)</i>	<i>(5)</i>	<i>(6)</i>
<i>a. Liderazgo</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>b. Pericia</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>c. Prestigio</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>d. Servicio</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>e. Riqueza</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>f. Afecto</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>g. Seguridad</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>h. Deber</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<i>i. Placer</i>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

ANEXO 9

EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS

ESQUEMA DEL GRUPO	EL GRUPO AGLUTINADO	EL GRUPO POSESIVO	EL GRUPO COHESIVO	EL GRUPO INDEPENDIENTE	EL GRUPO SOCIALIZADO (hipotético)
<p>I. Los medios de Producción</p> <p>a) Los miembros del grupo</p> <p>b) Los recursos</p> <p>c) Las metas</p>	<p>Sólo importancia numérica</p> <p>Escasos. Concentrados en el líder</p> <p>Planteados por el líder y los planes también</p>	<p>Adquieren seguridad a través de sus funciones</p> <p>Aplicados por los miembros. Ven posibilidades</p> <p>Compartidas por los miembros</p>	<p>Maduros. Responsabilidad interdependencia</p> <p>Muy desarrollados. Expresan su status</p> <p>Bien asegurados; aceptadas por todos</p>	<p>Gran responsabilidad. Importancia para metas</p> <p>Acumulados; bien común</p> <p>Comunes a todos; desarrollo humano</p>	<p>Personalidad integralmente desarrollada</p> <p>Del más alto nivel; a disposición de todos</p> <p>Universales. Institucionales, país, humanidad</p>
<p>II. Las Relaciones</p> <p>a) El liderazgo</p> <p>b) Rel. de tiempo libre</p> <p>c) Rel. con ex-grupos</p>	<p>Centrado en el líder. Comunicación de una vía</p> <p>Escasas y en función del líder</p> <p>Tienden a favorecer la diferenciación</p>	<p>Sigue el líder formal, pero con menor poder</p> <p>Aumentan; intereses comunes ajenos a la meta</p> <p>Se amplían; cada miembro a nombre del grupo</p>	<p>Permanecer como función reguladora</p> <p>Se incrementan emocionalmente; familiares</p> <p>Más distintos; el grupo tiene su status</p>	<p>Ampliamente difundido. Consejo</p> <p>Cobran más importancia; se amplían</p> <p>Se enfatiza; en función de la institución</p>	<p>Se generaliza el autogobierno</p> <p>Predominarían. Contenido creativo</p> <p>Se fundirían con las relaciones del grupo</p>
<p>III. Las Interacciones</p> <p>a) Roles para la tarea</p> <p>b) Roles para mantenimiento del grupo</p> <p>c) Roles individualistas</p>	<p>La mayoría, concentrados en el líder</p> <p>Predominan: estimulador y seguidor</p> <p>Predominan: adulator</p>	<p>Crece: innovador, opinante, crítico</p> <p>Aumentan: transigentes</p> <p>Peligro de: agresor, obstructor, dominador</p>	<p>Aumentan: investigador, reformante</p> <p>Aumentan: legislador, conciliador</p> <p>Peligros: sustentador agotado, devaluado</p>	<p>Innovador, crítico, informado, sustentador</p> <p>Estimulador, transigente, canalizador</p> <p>Peligros: jactancioso, dominador</p>	<p>Las maneras de relacionarse actúan hacia la meta, y mantenimiento de las relaciones sociales como un todo</p>
<p>IV. La Ideología</p> <p>a) La pertenencia</p> <p>b) La amistad</p> <p>c) La estandarización</p> <p>d) Las normas</p> <p>e) Los valores</p> <p>f) El status</p>	<p>Somos los "escogidos" por el líder</p> <p>Poca o nula amistad auténtica</p> <p>Nadie sabe nada no especificado por el líder</p> <p>Se refieren a deberes para con el líder</p> <p>Es mejor la subordinación, la dependencia</p> <p>Los miembros participan del status que tiene el líder</p>	<p>Se acrecienta con el sentimiento de seguridad</p> <p>Se establece: subgrupos de preferencia</p> <p>Se estandarizan las diferencias; somos iguales</p> <p>Derechos de todos a establecerse en el grupo</p> <p>Igualdad e individualidad</p> <p>Como grupo, dentro de la comunidad o institución</p>	<p>Total. Todos, integrados de lleno</p> <p>Más íntima y más generalizada</p> <p>Simbolos de semejanza de status</p> <p>Referencias a estabilidad, equilibrio</p> <p>Seguridad, ante todo</p> <p>El adquirido por el grupo en la institución</p>	<p>Total. Sentimiento de importancia</p> <p>Centismo interés por bienestar de todos</p> <p>Somos independientes, con metas comunes</p> <p>Recursos de todos; independiente</p> <p>La personalidad y la libertad</p> <p>Asciende dentro del marco institucional</p>	<p>Vigilancia de la nueva situación de los medios y relaciones, actúa la concepción sistémica del todo social.</p> <p>No existía una concepción del grupo como entidad diferenciada de los otros, habría una identificación con la humanidad, sería la muerte del grupo y el nacimiento del "ser prototipo del hombre".</p>
<p>V. La Productividad</p> <p>Peligro de desviación</p>	<p>Baja. Consiste en reunir recursos</p> <p>El grupo "autocritico"</p>	<p>Mayor, por iniciativa y actividad de miembros</p> <p>El grupo "laissez-faire"</p>	<p>Alta. Todos seguros de sus funciones</p> <p>Grupo u organización de "calidad"</p>	<p>Muy alta por recursos y organización, independencia</p> <p>El anarquía, o subordinación</p>	

TEXTO 3.

"HOY EN DIA LOS PADRES SON DEMASIADO PERMISIVOS CON SUS NIÑOS".

Poca gente defendería la actitud Victoriana hacia la educación de los niños, pero de haber sido un padre en aquella época al menos usted habría sabido claramente cuál era su posición: los niños eran para ver se y no para ser escuchados. Freud y sus colegas terminaron con todo lo anterior y desde entonces los padres han quedado sumidos en la mayor confusión. La felicidad del niño es lo más importante, plantean los psicólogos, ¿pero qué hay en relación a la felicidad de los padres? Los padres sufren constantemente de sentimientos de culpa y de temor - mientras que sus niños revolotean alegremente alrededor destruyendo to do cuanto encuentran a su paso. Una buena y anticuada nalgada queda fuera de toda consideración: ningún manual moderno sobre crianza infantil permitiría tal barbarie. El problema está en que ni siquiera se le permite gritar. ¡Sólo Dios que profunda cicatriz psicológica pudiera usted infligir sobre su hijo! El pobrecito pudiese nunca recobrar se de tan traumática experiencia. Así es que los padres se doblagan para evitar en sus hijos complejos de los que ni siquiera se había oído hace cien años. En realidad el niño necesita amor, y mucho amor. Pero la excesiva permisividad de los padres de hoy en día seguramente les - está haciendo mucho más mal que bien.

Los psicólogos han logrado minar la confianza de los padres en su propia autoridad. Y no les ha tomado mucho tiempo a los niños darse cuenta de este hecho. Además de los grandes clásicos sobre crianza infantil aparecen incontables artículos en libros y revistas y, ante este bombardeo de consejos no solicitados, mamá y papá simplemente ya no saben qué hacer. Al final, se limitan a no hacer nada. Por lo tanto, desde muy temprana edad los niños toman las riendas y los padres viven

regulados de acuerdo a las necesidades de sus hijos. Para cuando los chiquitines se vuelven adolescentes toman el control absoluto. Esta relajada autoridad a través de los años hace que la rebelión de los adolescentes hacia sus padres sea mucho más violenta. Si los jóvenes planean hacer una fiesta, por ejemplo, se pida a los padres que no estén en casa. Su mera presencia arruinaría la diversión. ¿Qué otra cosa pueden hacer los pobres padres sino obedecer?.

Los niños son criaturas resistentes (mucho más resistentes de lo que suponen los psicólogos) y la mayoría de ellos sobreviven a la dañina influencia que constituye la permisividad extrema de sus padres y -- que constituye la condición normal en los hogares modernos. El despliegue de delincuencia juvenil en nuestros días se debe en gran medida a la permisividad de los padres. Mamá, creyendo que Juanito puede cuidarse por sí mismo, no está en casa cuando regresa de la escuela, así es que Juanito se dedica a vagar en la calle. La línea divisoria entre la permisividad y la negligencia pura resulta en realidad demasiado sutil.

Los psicólogos tienen mucho que responder. Deberían mantener la boca cerrada y dejar a los padres continuar con su tarea. Y si los niños resultan un poco golpeados en el proceso quizá no tenga mucha importancia. Por lo menos esto los ayudará a desarrollar puntos de vista -- propios y les dará algo positivo en contra de qué reaccionar. Quizá haya algo de cierto en la idea de que los niños que crecen con un exceso de felicidad se inflan como pudines deformes y con frecuencia no logran llevar una vida exitosa.