

01921
249



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ASERTIVIDAD EN INSTRUCTORES
DE CAPACITACIÓN A NIVEL
NACIONAL

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

ERIKA ROSALÍA VILLAVICENCIO AYUB.

DIRECTOR DE TESIS: DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS.

REVISOR: DR. FELIPE URIBE PRADO.

MÉXICO, D. F.

ENERO DEL 2003.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

QUEDA PROHIBIDO

*Queda prohibido llorar sin aprender,
levantarte un día sin saber qué hacer,
tener miedo a tus recuerdos.*

*Queda prohibido no sonreír a los problemas,
no luchar por lo que quieres,
abandonarlo todo por miedo,
no convertir en realidad tus sueños.*

*Queda prohibido no demostrar tu amor,
hacer que alguien pague tus dudas y mal humor.*

*Queda prohibido dejar a tus amigos,
no intentar comprender lo que vivieron juntos,
llamarles sólo cuando los necesitas.*

*Queda prohibido no ser tú ante la gente,
fingir ante las personas que no te importan,
hacerte el gracioso con tal de que te recuerden,
olvidar a toda la gente que te quiere.*

*Queda prohibido no hacer las cosas por ti mismo,
no creer en Dios y hacer tu destino,
tener miedo a la vida y a sus compromisos,
no vivir cada día como si fuera el último suspiro.*

*Queda prohibido eschar a alguien de menos sin alegrarte,
olvidar sus ojos, su risa,
todo porque sus caminos han dejado de abrazarse,
olvidar su pasado y pagarlo con su presente.*

*Queda prohibido no intentar comprender a las personas,
pensar que sus vidas valen menos que la tuya,
no saber que cada uno tiene su camino y su dicha.*

*Queda prohibido no crear tu historia,
dejar de dar las gracias a Dios por tu vida,
no tener un momento para la gente que te necesita,
no comprender que lo que la vida te da,
también te lo quita.*

*Queda prohibido no buscar tu felicidad,
no vivir tu vida con una actitud positiva,
no pensar en que podemos ser mejores,
no sentir que sin ti, este mundo no sería igual.*

Pablo Neruda

*El camino al éxito no es recto,
hay una curva llamada fallas,
un periférico llamado confusión,
topes llamados amigos,
luces de precaución llamado familia,
y tendrás ponchaduras llamadas trabajos.*

*Pero... si tienes refacción llamado
determinación,
un motor llamado perseverancia,
un seguro llamado fe,
un conductor llamado Dios,
llegarás a un sitio llamado éxito.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

*Señor, concédeme serenidad
para aceptar las cosas que no puedo
cambiar,
valor para cambiar las que si puedo,
y sobre todo,
sabiduría para reconocer la diferencia.*

*Como testimonio de mi infinito aprecio y agradecimiento
por toda una vida de esfuerzos y sacrificios,
brindándome siempre cariño, apoyo, confianza y comprensión cuando más lo
necesité, con lo cual hago realidad una de mis más grandes metas.*

*Deseo de todo corazón que mi triunfo como mujer y profesionista
lo sientan como el suyo propio.*

*A quienes la ilusión de su existencia ha sido verme convertida en persona de
provecho, les dedico este logro, con amor, admiración y respeto...*

Gracias.

Abuelos

Gloria Ramírez †

Enrique Villavicencio

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Padres

Consuelo Ayub

Angel Villavicencio

Hermanos

Jorge Villavicencio

Miguel Villavicencio

Germán, Luis y Quique

*Quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México,
la oportunidad que me dio al ingresar a este recinto donde adquirí
los valiosos conocimientos y experiencias que hoy poseo.*

*A cada uno de los profesores y académicos que contribuyeron en mi formación,
especialmente al Programa de Alta Exigencia Académica, PAEA
que me dio todas las facilidades para realizar esta meta con mayor calidad.*

*De igual manera al Dr. Samuel Jurado Cárdenas por el gran trabajo
que realizó al dirigir mi tesis, por su amistad y apoyo.*

*A la Lic. Ma. de Lourdes Monroy Tello por toda su contribución y tiempo
dedicado con el análisis estadístico.*

Ya todos mis amigos con quien compartí esta etapa.

Gracias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

I. RESUMEN	I
II. INTRODUCCIÓN	II
III. CAPÍTULO 1: ASERTIVIDAD	
➤ Antecedentes	1
➤ Definición	5
➤ Componentes	9
➤ Medición	15
➤ Aplicaciones	18
➤ Asertividad en México	22
IV. CAPÍTULO 2: CAPACITACIÓN	
➤ La capacitación en México	30
➤ El instructor de capacitación	44
V. CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	
➤ Planteamiento y justificación de la investigación	59
➤ Objetivos	61
➤ Preguntas de investigación	61
➤ Variables	62
➤ Sujetos	62
➤ Instrumento	64
➤ Tipo de estudio	68
➤ Procedimiento	68

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

VI. CAPÍTULO 4: RESULTADOS	
➤ Descripción de la muestra	71
➤ Prevalencia de asertividad	73
➤ Distribución por diagnóstico	76
➤ Distribución y comparación de sexo por diagnóstico	78
➤ Distribución y comparación entre sexo y años de experiencia	80
➤ Distribución y comparación entre carreras profesionales	82
➤ Distribución y comparación entre carreras profesionales y sexo	84
➤ Distribución y comparación entre carreras profesionales y años de experiencia	87
➤ Distribución y comparación entre estados de la República Mexicana	96
➤ Distribución y comparación de instructores de capacitación con diferentes grados de escolaridad	98
➤ Reactivos marcados con mayor frecuencia	99
➤ Análisis de factores	101
VII. CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN	107
VIII. REFERENCIAS	114

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe o no asertividad en instructores de capacitación a nivel nacional. Participaron 513 instructores de los cuales el 55.9% fueron hombres y el 44.1% mujeres, pertenecientes a las carreras de Psicología, Administración, Pedagogía, Ingeniería, Medicina, Derecho, Economía, Diseño Gráfico e Informática, conformando el 76% de la población las primeras cuatro carreras, con un mínimo de dos años de experiencia impartiendo cursos de capacitación, todos habitantes de los diferentes estados de la República Mexicana incluyendo el Distrito Federal. La población fue seleccionada de manera no probabilística. Como instrumento de medición se utilizó el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) estandarizado para la población mexicana por Guerra (1996). Los hallazgos revelan que el 82.8% de los sujetos estudiados son asertivos, es decir que ocho de cada diez instructores son asertivos y únicamente el 17.2% inasertivos. Además se observó que no existen diferencias significativas por sexo aun cuando los hombres muestran un nivel mayor de asertividad. Se observó que a medida que aumenta el nivel de escolaridad aumenta el nivel de asertividad, viéndose lo mismo al aumentar los años de experiencia.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la asertividad ha sido objeto de una gran cantidad de investigaciones que pretenden su conceptualización, medición objetiva y aplicación clínica.

Los seres humanos somos seres gregarios, puesto que vivimos en una sociedad y de una u otra forma tenemos que interactuar con las demás personas en casi todos los aspectos de nuestras vidas. En estas relaciones sociales podemos experimentar un cúmulo de satisfactores así como también ansiedad.

La asertividad consiste en la expresión adecuada dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1958), así como el conjunto de habilidades (entre las que incluyen la manifestación de opiniones personales, la defensa de derechos, dar y aceptar halagos, hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos, iniciar y mantener conversaciones y aceptar limitaciones personales), que permite a un individuo expresar sus sentimientos, pensamientos u opiniones, en forma no agresiva, defender sus derechos sin violar los derechos de los otros llevándolo a consecuencias satisfactorias en la interacción interpersonal.

La asertividad reviste gran importancia para el bienestar psicológico del hombre, puesto que actuar asertivamente significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario (Aguilar, 1988).

Por otra parte, la capacitación es considerada como un proceso permanente, cuyo propósito consiste en desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes del personal para que este se desempeñe adecuadamente en su puesto de trabajo y

se prepare para ocupar un puesto superior, y en general, logre un desarrollo individual que redunde en una mayor productividad.

La capacitación tiene como objetivo la realización plena de la persona en el ámbito de trabajo, desarrollando en este, sus capacidades de comunicación, toma de decisión, de organización y de adaptación flexible al cambio, entre otras.

La capacitación representa un reto para los ciudadanos, porque aun cuando es una garantía y derecho de los trabajadores y un beneficio y obligación para los empresarios, depende de la participación de todos y cada uno de los individuos involucrados en dicho proceso (Rodríguez, 1991a), principalmente del instructor, cuyo papel demanda en la actualidad mayor preparación.

Para cumplir efectivamente la función de instructor de capacitación, la persona que desempeña esta función, debe poseer ciertas características ("perfil de instructor"), que faciliten el proceso de capacitación; tales características están compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes. Dentro de estos aspectos se contemplan conductas tanto verbales como no verbales que son importantes que el instructor use de manera correcta para facilitar el logro de los objetivos del curso.

En el contexto educativo y de capacitación, la conducta asertiva aporta consecuencias positivas que se convierten en elementos básicos para un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 1991b). Puesto que la capacitación en los adultos funciona no como una enseñanza académica, sino como un aprendizaje vivencial, significativo y práctico (Rodríguez, 1985).

La asertividad bien podría ser vista, más que como un conducta, como una actitud, un estado de predisposición o de preparación latente a responder de una manera determinada (Blanco, 1983). La cual está implicada en todo el proceso de capacitación para que los cursos se impartan eficientemente, ya que se dan bajo un marco de relación interpersonal. Sin embargo, hasta ahora no se ha estudiado

como se distribuye dicho fenómeno en los instructores de capacitación, y no se conoce si existen diferencias significativas entre las diferentes profesiones de los capacitadores, sexo, años de experiencia, etc.

En este sentido la presente investigación tuvo por objetivo principal determinar si existe o no existe asertividad en instructores de capacitación de la República Mexicana.

En el primer capítulo de este trabajo se abordan los antecedentes históricos del estudio de la asertividad, se ofrecen algunas definiciones sobre dicha variable, sus componentes, se revisan las técnicas de medición más utilizadas para evaluar la conducta asertiva y por último las investigaciones y aplicaciones realizadas en torno a dicha variable.

El segundo capítulo versa sobre un enfoque general del estado de la capacitación en México y sobre el perfil ideal que debe poseer un instructor de capacitación para facilitar dicho proceso.

Posteriormente se describe detalladamente la metodología y el procedimiento seguido en esta investigación, y se analizan los resultados alcanzados.

Finalmente en las conclusiones se interpretan los datos obtenidos, se discute su importancia y se señalan las limitaciones que presenta el actual estudio, así mismo se ofrecen algunas propuestas que se espera sean de utilidad en el desarrollo de nuevas investigaciones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ASERTIVIDAD

✓

PAGINACIÓN DISCONTINUA

ASERTIVIDAD

La asertividad es un concepto que ha sido objeto de una gran cantidad de investigaciones. El gran interés y preocupación por su conceptualización, medición y modificación de la conducta asertiva ha tenido lugar dentro de los últimos 40 años.

Antecedentes

El estudio de la asertividad tiene sus raíces en el desarrollo de la terapia conductual, cuyas bases teóricas se derivan a su vez, de los principios conductistas propuestos por diferentes psicólogos y fisiólogos (Watson, Pavlov, Skinner, entre otros). Estos psicólogos retomaron los principios básicos desarrollados por la investigación de conductas reflejas a través del condicionamiento pavloviano llevándolos hasta su aplicación clínica en la solución de problemas psicológicos. Este movimiento conocido como terapia conductual, consistía básicamente en descubrir las determinantes de la conducta y modificarla mediante técnicas de aprendizaje y de relajación, cuya finalidad era entrenar al paciente para que desarrollara nuevas formas de comportamiento ante situaciones específicas como interacciones sociales, fobias o situaciones en general, donde la persona considerara que su seguridad física o emocional se encontraba amenazada; así como en disminuir la ansiedad que estos pudieran experimentar ante dichas situaciones.

En Psicología el concepto de asertividad surgió a finales de la década de 1940 y principios de 1950 en Estados Unidos. Andrew Salter (1949, citado por Rimm y Masters, 1980) considerado como uno de los padres de la terapia de la conducta, realzó las virtudes de la conducta de tipo asertivo, aunque sin nombrarla de esta forma. Salter, en su libro *Conditioned Reflex Therapy* utilizó los conceptos pavlovianos de excitación, inhibición y desinhibición para explicar las causas de la conducta desadaptativa, fundamentando la efectividad de los tratamientos

conductuales para solucionar una gran variedad de desórdenes psicológicos; consideró el condicionamiento de respuestas reflejas como el instrumento fundamental para el cambio terapéutico y sostuvo que el desajuste emocional se debía a una inhibición excesiva provocada por las restricciones sociales que no permitían al individuo expresarse libremente (Kazdin, 1983). Salter mencionó las primeras formas de entrenamiento asertivo; describiendo seis ejercicios excitatorios dirigidos a aumentar la expresividad de los individuos, tales ejercicios eran:

- 1) Externar literalmente cualquier sentimiento,
- 2) Emplear expresiones verbales y faciales que acompañan a diferentes emociones,
- 3) Expresar una opinión contraria o desacuerdo,
- 4) Emplear deliberadamente la primera persona al hablar,
- 5) Estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas,
- 6) Improvisar y actuar espontáneamente.

Wolpe (1958) fue quien utilizó por primera vez el término de "conducta asertiva", considerándola como la "defensa de nuestros derechos", concepto que ha sido utilizado con mayor frecuencia. Wolpe (quien incluyó la técnica de desensibilización sistemática en el tratamiento de distintos desórdenes neuróticos, además de que desarrolló diversos programas terapéuticos basados en el principio pavloviano de la inhibición recíproca), señalaba que el término asertividad se refería no sólo a la conducta más o menos agresiva, sino también a la expresión de sentimientos positivos (amistad, cariño, aprecio) y otros distintos a la ansiedad. No obstante, Wolpe se centró en la expresión de sentimientos negativos y en la defensa de derechos, llevando a que durante un tiempo la conducta asertiva fuera equiparada con la conducta agresiva.

Así mismo Lazarus perfiló el concepto de terapia conductual para referirse a una alternativa terapéutica basada en los principios obtenidos en el laboratorio. Desde

una perspectiva ecléctica presentó una serie de técnicas conductuales útiles para atender satisfactoriamente algunos trastornos psicológicos (Kazdin, 1983 y Franks, 1991).

Posteriormente hasta la década de los setenta, fue que resurgió el interés en el estudio de la asertividad dando paso a su desarrollo. En esta época surgieron diferentes perspectivas o enfoques, tales como:

- ▶ El humanista centrado en la asertividad como una técnica que permitía el desarrollo del ser humano.
- ▶ El conductual con una perspectiva del aprendizaje social de Bandura (1969) plantea que la conducta asertiva o no asertiva es aprendida a través de la observación de los modelos significativos.
- ▶ El cognoscitivo, representado por Lange y Jakubowski (1976). Ellos sostienen la necesidad de incorporar cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad; ayudar a identificar y aceptar lo derechos propios y los derechos de los demás; reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, reducir ideas irracionales, ansiedades, culpas y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica activa de dichos métodos.

Durante esta época, algunos terapeutas utilizaban un enfoque ecléctico donde integraban las tres perspectivas.

La década de los ochenta fue caracterizada por la falta de pensamiento dominante en esta área y por el libre albedrío de los terapeutas en utilizar los enfoques de su preferencia (Galassi y Galassi, 1978).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Caballo (1991) trabajaba con un enfoque general de la terapia conductual dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida centrándose en el aprendizaje de un nuevo repertorio de respuestas. Dicho entrenamiento incluye cuatro elementos de forma estructurada:

1. Entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas, se práctica y se integran en el repertorio conductual del sujeto.
2. Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, empleando directamente la desensibilización sistemática o una técnica de relajación.
3. Reestructuración cognitiva, en donde se pretende modificar valores, creencias, cogniciones y actitudes del sujeto. Se aplican aspectos de la terapia racional emotiva y autoinstrucciones, entre otros.
4. Entrenamiento en solución de problemas.

Actualmente las investigaciones de la asertividad se han centrado en la utilización de instrumentos para la medición de esta conducta, así como en la implementación del entrenamiento asertivo; sin embargo los modelos teóricos con los que ha sido abordada siguen siendo los mismos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Definición

La asertividad¹ ha sido conceptualizada de diferentes maneras. Wolpe (1969) menciona que la finalidad de la conducta asertiva se fundamenta en la función de descondicionar hábitos de respuesta de ansiedad que se presentan en la interacción social. Basado en este principio, Wolpe (1958) formuló su definición de conducta asertiva como la expresión adecuada dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.

Lazarus (1973) coincide con Wolpe, considerando a la asertividad como la defensa de los derechos propios y la expresión de afectos, placer y otros sentimientos positivos que constituyen parte de la libertad emocional; a su vez describe a la asertividad en términos de sus componentes que constan de cuatro patrones de respuestas específicas:

1. La habilidad de decir "no" ante peticiones no razonables,
2. La habilidad para pedir favores y hacer demandas,
3. La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos, y
4. La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Rimm y Masters (1974) conceptualizan a la asertividad como la conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos. De manera similar, Alberti y Emmons (1974) sostienen que la asertividad es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse así mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros.

Durante 1976 Cotler y Guerra proponen que la asertividad involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y

¹ La palabra asertividad derivada del término en inglés assertiveness proveniente de la etimología latina assertus, la cual se refiere a la acción de afirmar, sostener, acertar, declarar o asegurar.

disgustos de un individuo. Rich y Schroeder (1976) establecen que la asertividad es una habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal, mediante la expresión de sentimientos. Goldfried y Davison (1976) definen a la asertividad como la conducta socialmente aceptada que permite eliminar los obstáculos que interfieren en las metas individuales.

Lange y Jakubowski (1976) postulan que actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, es decir expresar sentimientos, pensamientos y creencias, defendiendo los derechos personales sin violar los derechos de las otras personas. Así mismo plantean cuatro tipos de conducta asertiva:

- ▶ **Asertividad básica:** Es la expresión de afirmar los derechos, las creencias y los sentimientos personales; implica también la expresión de afecto o aprecio hacia otra persona.

- ▶ **Asertividad empática:** Se refiere a una expresión mayor de sentimientos o necesidades y a la transmisión de sensibilidad y de reconocimiento de la situación a otra persona.

- ▶ **Asertividad escalar:** Implica que la persona de un mínimo de respuesta asertiva que puede ir acompañada de emoción negativa y una posibilidad de consecuencias negativas sin llegar a la agresión.

- ▶ **Asertividad confrontativa:** Consiste en describir objetivamente a la persona, lo que dijo y lo que hizo, para confrontarlo a los hechos, cuando las palabras de una persona contradicen sus actos.

Gambrill y Richey (1975) proponen una definición un tanto distinta donde la conducta asertiva (o habilidad social) es la habilidad tanto para emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y para no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por otros. Esta definición fue conciliada con elementos cognitivos y una postura interactiva; según la cual, las conductas típicamente

asertivas se componen de un elemento emocional (ausencia de incomodidad subjetiva) y de la manifestación conductual propiamente dicha (Gambrill y Richey, 1975). Gambrill y Richey caracterizaron las conductas asertivas como conductas aprendidas y relacionaron el aspecto emocional y conductual. Gambrill incluye las siguientes entre las respuestas asertivas:

- ▶ Rechazar peticiones,
- ▶ Responder a las críticas,
- ▶ Aceptar cumplidos,
- ▶ Iniciar y mantener conversaciones,
- ▶ Halagar a otros,
- ▶ Terminar interacciones desagradables,
- ▶ Pedir un cambio en la conducta de otra persona,
- ▶ Expresar desacuerdo, resistir interrupciones y pedir disculpas.

Bartolomé, Carrorobles, Costa y Del Ser (1979) proponen una definición incluyendo varios conceptos de otros autores; sosteniendo que se suele aplicar el término para hacer referencia a la conducta de individuos capaces de expresar directa o adecuadamente sus opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos) en situaciones sociales e interpersonales. Las conductas asertivas son ilimitadas e incluyen una gran variedad que permite expresar una opinión, rechazar una propuesta poco razonable o expresar enfado, al igual que amor o afecto.

Para 1980, Rimm y Masters consideran la conducta asertiva como la conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos. Lorr y More (1980) mencionan que la asertividad no es propiamente una conducta, sino un estado de predisposición latente a responder de una manera determinada, es decir, una actitud, una postura (intelectiva, emocional y conductual) que el individuo adopta frente al mundo que le rodea, siendo la tendencia que tiene de reaccionar de una manera concreta y personal ante los diversos estímulos sociales.

Blanco (1983) define a la asertividad desde una perspectiva social, indicando que es la manifestación conductual de habilidades de interacción social que se manifiesta en rechazar peticiones poco razonables, la expresión de sentimientos positivos o negativos, el inicio, mantenimiento y finalización de una conversación, la defensa de los propios derechos y la manifestación de opiniones, todo esto llevado a cabo según requerimientos de la situación.

Así mismo, Aguilar (1988) propone que la asertividad es la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, cuya meta es lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Por su parte Delamater y McNamara (1986) definen a la asertividad en términos de la legitimidad y honestidad de los derechos, creencias e intereses sin violar y respetar a los otros. Giesen (1988) manifiesta que la conducta asertiva ha sido definida de varias maneras, por ejemplo, como una conducta que permite establecer una relación con los demás sin producir ansiedad (Alberti y Emmons, 1974), estas conductas exentas de ansiedad permiten la maximización del valor del reforzamiento en la interacción social (Heimberg, Montgomery, Madsen y Heimberg, 1977) siendo una conducta positiva, directa y cortés orientada hacia las metas personales (Bakker y Bakker-Rabdau, 1973; Phelps y Austin, 1987).

Como puede observarse, las diferentes definiciones concuerdan de manera general en que la asertividad o conducta asertiva es un repertorio de conductas y habilidades sociales entre las que se incluyen expresar claramente sus sentimientos e ideas en forma no agresiva, defendiendo los derechos de uno mismo sin violar los derechos de los demás llevando a consecuencias satisfactorias en la interacción interpersonal.

Componentes de la Asertividad

Galassi, De Leo, Galassi y Bastein (1974) consideran que la asertividad tiene tres componentes:

- ▶ La expresión de sentimientos positivos hacia las demás personas (sentimientos de amor, de cariño, de admiración, etc).
- ▶ La expresión de sentimientos negativos justificados (malhumor, enfado, desacuerdo, etc).
- ▶ La inexistencia de conductas de autonegación que implican disculparse en exceso ante los demás, una preocupación desmesurada por los sentimientos de las otras personas, etc.

Gay, Hollandsworth y Galassi (1975) establecen que la asertividad implica básicamente dos dimensiones:

- ▶ Estatus de la persona-estímulo. Esta dimensión se refiere al rol que juega la persona con la que se llevará a cabo la interacción social la cual incluye seis diferentes niveles: pariente, público, autoridad, conocido, amigo íntimo y relación no específica.
- ▶ Naturaleza de la conducta asertiva. Esta dimensión incluye siete niveles: expresión de opiniones, negativa a acceder a peticiones no razonables, tomar iniciativas, expresar emociones positivas y negativas, hacer respetar los propios derechos y pedir favores.

De igual manera Eisler, Hersen, Miller y Blanchard (1975) proponen un modelo factorial de la asertividad con tres dimensiones situacionales en el que resaltan la importancia del contexto social en las interacciones personales:

- ▶ Calidad de la emoción expresada (positiva o negativa).
- ▶ Grado de familiaridad de la persona-estímulo (familiar o no familiar).

- ▶ Sexo de la persona-estímulo (hombre o mujer).

Así mismo mencionan que la interacción social está compuesta por cuatro componentes conductuales:

1. Conductas no verbales: duración del contacto visual, número de sonrisas, duración y latencia de la respuesta, volumen de la voz, apropiada expresión afectiva y proporción de interrupciones o irregularidades durante la conversación.
2. Contenido negativo: conformismo, solicitud de cambios en la conducta de otros.
3. Contenido positivo: halagos, reconocimiento, conductas positivas espontáneas.
4. Asertividad general: engloba los tres componentes anteriores.

Por su parte, Ullrich y Ullrich (1978, citado en Blanco, 1983) establecen que la asertividad engloba cuatro áreas conductuales:

- ▶ Permitirse cometer faltas y saber soportar la crítica de los demás.
- ▶ Saber expresar exigencias propias, permitirse tener deseos propios y saber llevarlos a la práctica.
- ▶ Establecer contacto con otras personas y saber mantenerlos.
- ▶ Saber rechazar peticiones ilógicas de los demás sin experimentar posteriormente sentimientos negativos (culpabilidad excesiva, preocupación, etc). Este punto implica saber decir no.

En 1983 Blanco reproduce el esquema del constructo asertividad elaborado por Galassi, Galassi y Fulkenson, en el año de 1983; donde establecen tres componentes como más característicos de la asertividad:

1. Dimensión conductual conformada por los siguientes componentes:
 - a) Defensa de los propios derechos,

- b) Rehusar peticiones,
 - c) Dar y recibir cumplidos;
 - d) Iniciar, mantener y finalizar una conversación,
 - e) Expresar amor y afecto,
 - f) Expresión de opiniones personales, incluyendo el desacuerdo,
 - g) Expresión justificada de la ira y el enfado.
2. Dimensión personal, que incluye a personas especialmente relevantes, tales como:
- a) Esposa (o), novia (o), padres y familiares,
 - b) Amigos y conocidos,
 - c) Figuras de autoridad,
 - d) Relaciones profesionales,
 - e) Extraños.
3. Dimensión situacional, cuyos componentes tienen una extensa gama de posibilidades. Esta variable ha sido poco tomada en cuenta, sin embargo, es una dimensión de la que no se puede prescindir.

Para Aguilar Kubli (1987) el ser asertivo implica:

- ▶ Respetarse a sí mismo,
- ▶ Respetar a los demás,
- ▶ Ser directo,
- ▶ Ser honesto,
- ▶ Ser apropiado,
- ▶ Ser positivo,
- ▶ Tener control emocional,
- ▶ Saber decir,
- ▶ Saber escuchar,
- ▶ Establecer límites,

- ▶ Además incluye el área no verbal (gusto, posturas, contacto visual, etc.), la cual juega un papel importante en la conducta asertiva.

Caballo (1991) apunta que existen 12 tipos de conducta que son generalmente aceptados como habilidades asertivas:

1. Iniciar y mantener conversaciones.
2. Hablar en público.
3. Expresión de amor, agrado y afecto.
4. Defensa de los propios derechos.
5. Pedir favores.
6. Rechazar peticiones.
7. Hacer y aceptar cumplidos.
8. Expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo.
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
10. Disculparse o admitir ignorancia.
11. Petición de cambios en la conducta de otro.
12. Afrontamiento de las críticas.

Además incluye 10 componentes no verbales de la asertividad a los que llama elementos moleculares de la conducta asertiva:

- ▶ La expresión facial.
- ▶ El contacto visual.
- ▶ La postura.
- ▶ El uso de las manos.
- ▶ Distancia-contacto físico.
- ▶ El volumen de la voz.
- ▶ La entonación.
- ▶ La fluidez del lenguaje.
- ▶ La duración de las intervenciones.
- ▶ El contenido del lenguaje.

Asertividad, agresividad y pasividad

La asertividad ha sido involucrada con la agresividad, sin embargo se puede decir que una respuesta asertiva es aquella en la que un individuo hace valer sus derechos de manera directa, sin dañar a los otros y a sí mismos. En cambio una respuesta agresiva es aquella en la que el individuo expresa sus derechos sin importar dañar a otros. Por otro lado algunos autores hacen énfasis en las respuestas no asertivas, lo cual implica que el sujeto no expresa libremente sus sentimientos sino que actúa de manera pasiva o sumisa ante una situación. De ahí que la asertividad sea tratada como el punto medio de un continuo, en donde en un extremo está la no asertividad y en el otro la agresividad (Flores, 1994).

La conducta asertiva o socialmente hábil implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas.

La conducta pasiva por su parte, se refiere a la trasgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. Comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto para la persona que está comportándose de manera no asertiva como para la persona con la que está interactuando. La probabilidad de que la persona no asertiva satisfaga sus necesidades o de que sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida debido a la falta de comunicación o a la comunicación indirecta o incompleta.

En cambio la conducta agresiva es aquella conducta en la que el individuo expresa sus pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva sin importar dañar a otros, incluye comentarios hostiles, rehusar

peticiones de manera hostil, demandas inapropiadas, etc (Alberti y Emmons, 1974) que trasgrede los derechos de las otras personas.

La forma de interaccionar con los demás puede convertirse en un factor fundamental. El entrenamiento asertivo permite reducir esa ansiedad, enseñando a defender los legítimos derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. En la práctica el entrenamiento en asertividad supone el desarrollo de la capacidad para: Expresar sentimientos o deseos positivos y negativos de una forma eficaz sin negar o desconsiderar los de los demás y sin crear o sentir vergüenza; discriminar entre la asertividad, agresión y pasividad; discriminar las ocasiones en las que la expresión personal es importante y adecuada y defenderse sin agresión o pasividad frente a la conducta poco cooperadora o razonable de los demás.

DERECHOS PERSONALES

Jakubowski y Lange (1978)

- ▶ Derecho a tener y a cambiar de opinión.
- ▶ Derecho a tomar decisiones propias.
- ▶ Derecho a cometer errores, y por tanto a decidir, aun a costa de equivocarse.
- ▶ Derecho a ser tratado con respeto.
- ▶ Derecho a decir NO y no sentirse culpable por ello.
- ▶ Derecho a hacer menos de lo que humanamente eres capaz de hacer.
- ▶ Derecho a tomarse tiempo para tranquilizarse y pensar.
- ▶ Derecho a tener y expresar los propios sentimientos.
- ▶ Derecho a pedir información.
- ▶ Derecho a sentirse bien consigo mismo.
- ▶ Derecho a poder reclamar los propios derechos.

Medición de la Asertividad

Existen varias escalas de autorreporte para la medición de la asertividad en adultos, las cuales incluyen instrumentos que reflejan en mayor o menor medida diversas manifestaciones de la conducta asertiva. Dichos inventarios han sido desarrollados con base en las definiciones de asertividad propuestas por varios autores.

A continuación se presenta un cuadro que describe algunas escalas de autorreporte más representativas en la medición de la asertividad.

Autor	Instrumento	Descripción	Muestra estudiada
Wolpe - Lazarus (1966)	Assertiveness Questionnaire	Autorreporte de 30 reactivos abiertos que miden la expresión de emociones ante diversas situaciones. Incluyen preguntas tales como: • ¿Expresa usted generalmente lo que piensa? • ¿Es usted capaz de contradecir a una persona dominante? • Si un amigo le hace una petición que considera irrazonable, ¿es usted capaz de negarse?	Pacientes psiquiátricos
Friedman (1968)	Action Situation Inventory	Autorreporte con 10 situaciones interpersonales con 5 o 6 opciones de respuesta que describen las creencias ante situaciones conductuales.	
Laurence (1970)	Lawrence Assertive Inventory	Autorreporte de 69 reactivos de opción múltiple que describe las respuestas ante situaciones interpersonales.	
McFall y Lillesand (1971)	Inventario de Resolución de Conflictos (CRI)	Autorreporte que permite diferenciar entre sujetos asertivos. Cuenta con 35 situaciones estímulo y 8 preguntas sobre las reacciones individuales ante peticiones poco razonables. Contiene reactivos relacionados con el rechazo de demandas excesivas con un formato de 5 opciones que van desde me rehusaría y o no me sentiría incómodo al hacerlo hasta no me rehusaría porque creo que es una petición razonable.	Estudiantes universitarios
Bates y Zimmerman (1971)	Construction Scale	Autorreporte de opinión múltiple que mide la no aserción y las respuestas asertivas apropiadas.	Estudiantes universitarios

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Rathus (1973)	Assertiveness Schedule (RAS)	<p>Autoreporte de 30 reactivos tipo likert con 6 puntos (+3 a -3), que mide la capacidad del individuo de hacer valer sus derechos ante situaciones de consumo, con figuras externas o de negocios, iniciación social y sentimiento hacia otros. Contiene reactivos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evito lastimar los sentimientos de otras personas, incluso cuando siento que eso me perjudica. • Me quejo de un mal servicio en un restaurante o en cualquier otro lugar. <p>Es una de las escalas más utilizadas y estudiadas. Sin embargo la mayor parte de las preguntas están más relacionadas con agresión que con asertividad.</p>	Estudiantes universitarios
Galassi, De Leo, Galassi y Bastien (1974)	College Self- Expression Scale	<p>Autoreporte tipo likert de 5 puntos (4=siempre a 0=nunca) con 50 reactivos que mide tres tipos de asertividad: positiva, negativa y autonegación. Se le pide al sujeto responder hasta que punto y con qué frecuencia se ve reflejada su conducta en cada uno de los reactivos. Algunos ejemplos de reactivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si estuvieras estudiando y tu compañero de cuarto hiciera mucho ruido, ¿le pedirías que dejara de hacerlo? • ¿Evitas hacer preguntas en clase por miedo a sentirte tonto o ignorante? <p>Algunos autores destacan la ausencia de preguntas relacionadas con expresiones de amor o afecto respecto a cualquiera de los miembros de la familia, y la inclusión de cinco preguntas relacionadas con los derechos legítimos en tiendas y restaurantes.</p>	Estudiantes universitarios
Gay, Hollandsworth y Galassi (1975)	Escala de Autoexpresión en Adultos	<p>Se compone de 48 reactivos tipo likert de cinco puntos (0=siempre - 4=nunca). Incluye reactivos que abordan interacciones con padres, desconocidos, figuras de autoridad, amigos y pareja e involucran conductas como expresar opiniones personales, rechazar peticiones no razonables, expresar sentimiento positivo, defender derechos propios y pedir favores, ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Expresa usted enojo o disgusto a su jefe o supervisor cuando es justificado? • ¿Tiene usted dificultad al pedir a un amigo cercano que le haga un favor importante aunque esto le cause a él algún inconveniente? <p>Sin embargo estos autores no diferencian la pasividad de la actividad llevando al instrumento a no distinguir entre asertividad activa (hacer un cumplido), de una asertividad menos activa (recibir un cumplido).</p>	Hombres y mujeres adultos
Gambrill y Richey (1975)	Assertion Inventory	<p>Autoreporte incluye 40 reactivos tipo likert que se contestan en dos ocasiones de acuerdo a sus escalas independientes: Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta. Plantea diferentes situaciones de interacción personal con extraños, amigos, compañeros</p>	Estudiantes universitarios y mujeres asertivo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

		de trabajo y personas íntimamente relacionadas, en ocho dimensiones de la conducta asertiva.	
Levenson y Gottman (1978)	Situational Questionnaire	El cuestionario en su primera versión incluía 40 reactivos representativos de 7 tipos diferentes de situaciones: 1) rechazo de peticiones poco razonables, 2) hacer lo que uno siente, 3) expresar cómo se siente, 4) pedirle a alguien cambiar su conducta, 5) enfrentarse a situaciones formales, 6) iniciar y continuar una conversación y 7) hacer citas con individuos. Los reactivos se contestaban en una escala de 1 a 5. La segunda parte del cuestionario incluía 26 reactivos relacionados con aspectos de la conducta personal (amistad, autoconfianza, asertividad, intimidad y citas con personas del sexo opuesto), los cuales se contestaban en cuanto a su frecuencia (nunca, de vez en cuando, a menudo y casi siempre)	Estudiantes universitarios
Arrindell y Van der Ende (1985)	Interpersonal Behavior Scale	Retoma el formato del inventario de Gambрил y Rickey donde se contestan en dos ocasiones independientes (GI y PR). Consta de 50 reactivos en una escala de 1 a 5. identificaron cinco factores en la escala: 1) expresión de sentimientos negativos, 2) expresión y aceptación de limitaciones personales, 3) expresión de opiniones personales, 4) expresión y aceptación de halagos y 5) asertividad general.	Pacientes psiquiátricos y población en general
Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987)	Medidas de Rasgos Asertivos	Es el primer instrumento para la medición de asertividad traducido y adaptado en México, consta de 53 afirmaciones con 5 opciones de respuesta, es una adaptación de la Escala de Rathus. Se encontraron tres factores: no asertividad, asertividad por medios indirectos y asertividad en situaciones cotidianas.	Estudiantes universitarios y empleados
Flores (1994)	Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes y para Empleados	Elaboró esta escala ya que consideró que dada la naturaleza situacional del constructo de asertividad era conveniente contar con escalas específicas para diferentes poblaciones. Se obtuvo la validez concurrente y discriminante de la escala para empleados, al relacionarla con otras variables.	Estudiantes de secundaria, preparatoria, universitarios y empleados

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Aplicaciones de la asertividad

Con el fin de estudiar y explicar la influencia que ejerce la conducta asertiva en el equilibrio psicológico del ser humano se han llevado a cabo numerosas investigaciones que abarcan varios aspectos de la conducta asertiva y que han sido dirigidos a diferentes tipos de población, tratando a su vez de determinar si existe relaciones significativas entre la asertividad y otras variables.

A continuación se muestran algunas investigaciones realizadas en el campo de la asertividad.

Asertividad y Desórdenes Psicológicos (depresión)

Existen diversos estudios donde determinan que si existe una correlación positiva entre depresión y ansiedad, así como una correlación negativa entre ansiedad y conducta asertiva (Pachman y Foy, 1978; Wolpe, 1958). El factor de conductas de confrontación no presenta correlación significativa con los estados depresivos, el factor de iniciativa social deficiente tiene correlación positiva con la depresión al igual que el factor de inhibición de la expresión verbal (Culkin y Perroto, 1985).

El entrenamiento asertivo puede producir mayores mejoras en el tratamiento de pacientes con depresión que la psicoterapia tradicional (Sánchez, Lewinsohn y Larson, 1980), así como en el tratamiento de pacientes agorafóbicos (Emmelkamp, Hout y Vries, 1983) y en disminuir y eliminar tics nerviosos en niños (Mansdorf, 1986; citado en Concha y Rodríguez, 2001).

Asertividad y las adicciones o conducta sexual

El entrenamiento asertivo disminuye en niños la agresión física y verbal e incrementa la frecuencia de la interacción social y la cooperatividad (Tanner y

Holliman, 1988). De igual manera existe una correlación negativa entre el uso de sustancias y las conductas de rechazo a presiones para ingerir sustancias; y una correlación positiva en el manejo de las interacciones sociales y la habilidad de concertar citas con el consumo (Wills, Baker y Botvin, 1989 y Goldberg y Botvin, 1993). La asertividad tiene una relación directamente proporcional con conductas de protección sexual como: la disminución de parejas sexuales, uso del preservativo, comunicación abierta, etc (Yesmont, 1992).

Asertividad y establecimiento de relaciones sociales

El entrenamiento asertivo en mujeres reduce el miedo hacia la crítica y hacia las interacciones sociales (Rathus, 1972). Sirve además para fomentar sentimientos de bienestar personal (Rimm, Snyder, Depeu, Haanstaad y Armstrong, 1976). Incrementa en los adolescentes su nivel de asertividad y ayuda a mejorar su autoconcepto (Breidenbach, 1978).

La pasividad, a pesar de ser evaluada socialmente como un rasgo positivo, provoca insatisfacción personal, ya que este tipo de comportamiento no permite el logro de metas inmediatas; por otro lado la agresividad puede facilitar el logro de dichas metas, pero sus efectos sociales son generalmente negativos. En cambio, la asertividad mantiene el equilibrio entre el entorno social y el bienestar individual, conjugando armónicamente, la conquista de metas personales con la adecuada interacción social (Hull y Schroeder, 1979). El entrenamiento asertivo tiene un efecto significativo de cambio positivo, observándose una disminución de la ansiedad social, incrementando la frecuencia de interacciones personales y disminuyendo las ideas irracionales (Hidalgo y Abarca, 1990).

Asertividad y los efectos sociales que provoca dicha conducta

La agresión y la agresión pasiva provocan en el receptor sentimientos de inferioridad y enojo, por su parte la asertividad produce respuestas de aceptación,

simpatía y bajo nivel de enojo; por lo que la manera en que se realiza una petición provoca consecuencias distintas (Epstein, 1980). Las personas asertivas son percibidas como más hábiles y competentes, pero como menos agradables, flexibles y amigables (Kelly, Kern, Kirkley y Patterson, 1980), por otro lado las personas que se comportan asertivamente son percibidas como más agradables y competentes que las personas inasertivas (Levin y Gross, 1984).

A pesar de que las habilidades asertivas son comúnmente consideradas como una forma de incrementar la autoestima, la autoconfianza, las relaciones interpersonales y la realización personal, la asertividad es vista en ocasiones como una actitud menos agradable, deseable y cortés que la inasertividad (Delamater y McNamara, 1986). Las mujeres que muestran altos niveles de asertividad son generalmente percibidas como más competentes y agradables que aquellas que muestran una asertividad baja (Kern y Paquette, 1992).

Asertividad y los efectos de género, edad y escolaridad

Las mujeres asertivas son evaluadas como menos deseables que los hombres asertivos (Broverman, Vogel, Broverman, Clarksón y Rosenkronz, 1972). La falta de asertividad en mujeres ha sido mantenida porque las mujeres tienen miedo a responder asertivamente debido a que dicha conducta es considerada inapropiada a las normas (Jakubowski, 1973).

Los hombres son más asertivos que las mujeres (Hersen y Bellack, 1977), usualmente se describen así mismos como más asertivos (Beck y Heimberg, 1983); incluso los hombres son más asertivos, competitivos, independientes y agresivos mientras que las mujeres son más dóciles, sumisas y menos asertivas (Block, 1973 y Brenner y Bertsch, 1983). Las mujeres andrógenas son más asertivas que las mujeres típicas (Gayton, Havu, Baird y Ozman, 1983). Las mujeres con modelos asertivos son más asertivas y masculinas que los hombres y ambos sexos atribuyen características de personalidad femenina al modelo de

aserción positiva y características masculinas al modelo de aserción negativa (Hess, Bridgwater, Bornstein y Sweeney, 1980). Sin embargo existen estudios donde muestran que no existen diferencias en la asertividad entre hombres y mujeres (Appelbaum, Tuma, y Johnson, 1975).

Existe una relación positiva entre la asertividad y los puntos de vista no convencionales de la realidad, la aceptación de ideas y la sensibilidad, a medida que se tiene una mayor escolaridad (Wyrick, Gentry y Shows, 1977).

La conducta asertiva ayuda a tener sentimientos positivos hacia nosotros mismos y hacia otras personas lo cual incrementa la autoestima, desarrolla el respeto mutuo e incrementa los logros (Jakubowski y Lange, 1978).

Existen diferencias dependiendo del género y edad de los sujetos y de la interacción del tipo de modelo utilizado dentro del contexto social (Crawford, 1988). Los sujetos que tienen una actitud conservadora hacia el papel de la mujer en la sociedad devalúan la aserción en modelos de mujeres mientras que los que tienen una actitud liberal son influenciados por el género del modelo (Kern, Cavell y Beck, 1985).

Asertividad y su relación con el Autoconcepto, Locus de Control y Orientación al Logro.

Existe relación entre el locus de control y la asertividad (Appelbaum, Tuma y Johnson, 1975; Cooley y Nowicki, 1984); los individuos que funcionan con un locus de control externo son menos asertivos (Davis y Phares, 1967). Los individuos altamente asertivos están más a gusto de tener un control interno que los individuos bajos en asertividad presentando menos síntomas de enfermedad (Williams y Stout, 1984). Los individuos bajos en asertividad tienen mayores creencias irracionales, poco control y están menos orientados al logro y más hacia el fracaso (Cash, 1984)

La asertividad es igual a la autoestima, puesto que si el sujeto tiene duda sobre si fue asertivo en un acto específico habrá que preguntarse si aumentó el respeto propio por poco que fuera, defendiendo sus derechos y respetándose así mismo (Fensterheim y Baer, 1979). Las personas no asertivas tienen baja autoestima, lo cual genera ansiedad en situaciones sociales que los lleva a no expresar sus sentimientos y dejar que otros tomen ventaja de ellos (Bower y Bower, 1976). De igual manera la asertividad y autoestima están relacionadas con el stress. Las personas con alta autoestima y muy asertivas están poco estresadas (Petrie y Rotheram, 1982).

El entrenamiento asertivo ayuda a las adolescentes a desarrollar habilidades y sentimientos de autoeficacia, viendo cambios positivos en el autoconcepto con el programa de entrenamiento (Breidenbach, 1978).

La internalidad está asociada con puntajes altos de asertividad en estudiantes (Hartwing, Dickson y Anderson, 1980) y en enfermeras (Replogle, O'Bannon, McCullaugh y Cashion, 1980).

ASERTIVIDAD EN MÉXICO

En México se ha investigado relativamente poco sobre la asertividad, siendo principalmente estudios de tesis los que se han llevado a cabo.

A continuación se muestra algunas de las investigaciones realizadas.

Pérez (1981) llevó a cabo un estudio con 79 estudiantes de Psicología, a los cuales después de aplicarles la Escala de Asertividad de Rathus (1973) y el Cuestionario de Ansiedad de Spielberger, los dividió en dos categorías: sujetos ansiosos / no ansiosos y asertivos / no asertivos. Concluyendo que los sujetos

asertivos / no ansiosos, serían los que presentarían mayores habilidades sociales; mientras que los sujetos no asertivos / ansiosos presentaban una marcada inhabilidad social.

Larios (1982) aplicó el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey para seleccionar 254 alcohólicos no asertivos de entre 25 y 40 años. Solo un grupo (experimental) recibió entrenamiento asertivo. La escala fue aplicada nuevamente al término del entrenamiento observándose en el grupo experimental, una disminución significativa de los puntajes brutos de la subescalas de Grado de Incomodidad y aumento en la escala de Probabilidad de Respuesta, así como un incremento importante en la ingestión de alcohol. Este trabajo presenta objeciones puesto que no explica cómo se diferenciaron entre sujetos no asertivos y asertivos además de que las características de la versión de la escala utilizada no se mencionan.

Guerrero y Pacheco (1983) desarrollaron y propusieron un programa de entrenamiento asertivo para mejorar las relaciones sexuales en la pareja. En este programa se utilizaron evaluaciones previas y posteriores al entrenamiento, que incluyen la Escala de Asertividad de Rathus y el Inventario Asertivo de Alberti y Emmons. Este trabajo también muestra deficiencias ya que no se hace mención en la manera en que se obtuvo la traducción de las escalas originales ni preocupación por las características psicométricas y descriptivas de las mismas.

Arriaga y Giles (1983) implementaron un programa para niños de tercer grado de primaria, con el fin de determinar la relación de asertividad, rendimiento académico y relaciones interpersonales. Para ello elaboraron una adaptación de la escala de Rathus que aplicaron conjuntamente con pruebas de rendimiento académico y registros observacionales. Los resultados mostraron un incremento importante en los puntajes de rendimiento y asertividad. Sin embargo al no encontrar una correlación significativa entre los registros observacionales y la escala de asertividad concluyeron que esta no era confiable ni válida.

Cortés (1984) utilizó el Inventario de Asertividad de Lazarus para seleccionar 8 empleados no asertivos, además realizó registros de los componentes asertivos verbales y no verbales en su horario de trabajo. Se les dió un entrenamiento asertivo, realizando al termino de éste nuevamente registros observacionales encontrando que los sujetos adquirieron, incrementaron y/o mantuvieron conductas asertivas. Sin embargo dicho inventario no ha sido adaptado para la población mexicana.

Camargo (1985) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo era ampliar el repertorio conductual de un grupo de enfermeras a fin de mejorar su interacción con los pacientes al poner en práctica conductas asertivas y aplicar técnicas de reforzamiento y extinción. Los resultados corroboran la efectividad del entrenamiento asertivo, sin embargo no queda claro el origen de la traducción del Inventario de Rathus.

Ordoñez (1986) desarrolló e implementó un programa de entrenamiento para trabajadoras domésticas con el fin de dotarlas de un repertorio conductual y social adecuado para facilitar su interacción con sus patrones, utilizando un inventario y el juego de roles (ambos no validados). Encontrando que el entrenamiento fue efectivo y que el porcentaje de respuestas asertivas se incrementaron.

Flores (1989) desarrolló una investigación con el objetivo de elaborar una escala de asertividad, obtener la validez de constructo del inventario comprensivo de Choynowski, conocer la relación entre la asertividad y la agresividad, así como también el conocer las situaciones problemáticas que las personas enfrentan con mayor frecuencia y su forma de resolverlas. Encontró que las dimensiones de los reactivos traducidos de la escala de asertividad de Rathus variaban de cultura a cultura, por lo que desarrolló nuevos reactivos de las dimensiones encontradas (asertividad, asertividad por medios indirectos y asertividad en situaciones cotidianas) constituyendo la Escala de Medida de Rasgos Asertivos (MERA).

Además encontró que a mayor escolaridad mayor asertividad y menor presencia de situaciones problemáticas causada por la falta de decisión, así como diferencias por sexo en los factores de la escala de agresividad y de situaciones problemáticas.

Buitrón (1991) implementó un entrenamiento asertivo para mujeres con trastornos de personalidad por dependencia, utilizando el inventario de asertividad de Gambrill y Richey y el de Rathusun, inventario de ideas irracionales y siete situaciones de juego de roles.

Romero y Ordóñez (1991) hicieron una adaptación del Inventario de Gambrill y Richey. Adecuaron los reactivos originales a situaciones de interacción familiar e incluyeron reactivos nuevos, obteniendo en total 60. Trabajaron con una familia de 4 integrantes (padre, madre, hijo e hija) a quienes dieron entrenamiento asertivo grupal. Las evaluaciones antes y después del entrenamiento incluyeron la aplicación de dicho inventario, un cuestionario de interacción familiar, un cuestionario de conflictos familiares y juego de roles. Las evaluaciones posteriores al tratamiento se replicaron 2 y 4 semanas y 2 y 3 meses después. Los resultados del entrenamiento demuestran un aumento en el porcentaje de respuestas asertivas en el inventario; estos porcentajes se mantuvieron en las evaluaciones durante el seguimiento. También aumentaron los indicadores de asertividad del juego de roles, comprobándose la significancia estadística de tal incremento. Sin embargo en este trabajo tampoco se menciona el origen de la versión del inventario, ni se incluye la referencia al trabajo de Gambrill y Richey.

Flores (1994) dicha investigación tuvo como objetivos evaluar el significado semántico de la asertividad, elaborar una escala multidimensional de asertividad y determinar la validez concurrente y discriminante de la misma al relacionarla con el autoconcepto, el locus de control y la orientación al logro. Encontró que el significado semántico de la asertividad es denotativo y negativo dentro de la cultura mexicana. Desarrollaron la escala multidimensional de asertividad para

estudiantes y empleados y observaron que las personas asertivas tienen un autoconcepto positivo, con un locus de control interno y orientadas hacia la maestría, el trabajo y la competencia. Además de que los sujetos de mayor escolaridad obtenían puntajes mayores en la escala

Gutiérrez (1994) por su parte argumenta la relevancia del entrenamiento asertivo como medio para mejorar la calidad de vida y señala la necesidad de evaluar su efectividad y promover su aplicación.

Martínez (1995) comprobó las ventajas que ofrece la inclusión de ejercicios tendientes a incrementar las conductas asertivas en un programa de educación sexual para adolescentes. Observó que tales ejercicios facilitan el aprendizaje y favorecen actitudes más abiertas hacia la sexualidad y los métodos anticonceptivos.

Aguilar (1995) al estandarizar la Escala de Conducta Asertiva en niños de Michelson y Woos (1981) investigó a una muestra de 2018 niños de escuelas públicas y privadas del D. F., cuyas edades fluctuaban entre los 9 y 16 años, encontró que en cuanto al género, las niñas resultaron ser más asertivas que los niños; y en cuanto al tipo de escuelas y grado escolar, observó que los sujetos que pertenecían a las escuelas públicas fueron más asertivos que los de las escuelas privadas, de igual manera, los sujetos que estaban cursando el grado de secundaria fueron más asertivos que los que estaban en primaria.

Guerra (1996) estandarizó el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, a fin de contar con un instrumento útil para la detección de déficits conductuales en asertividad. Los coeficientes alfa de Cronbach (0.924) y de consistencia interna (0.922) señalaron que el inventario es capaz de proporcionar medidas consistentes y en este sentido es confiable y válido, sin perder de vista la inespecificidad de los reactivos y las limitaciones que impone la existencia de pocos reactivos para cubrir algunas categorías conductuales. De los resultados

obtenidos observó que no existen diferencias significativas en cuanto al género y en cuanto a la escolaridad, se obtuvo que las personas con estudios de postgrado son más asertivas que las personas con grados de escolaridad inferiores.

Egozcue (1997) llevó a cabo un estudio donde evaluó si existen diferencias de género en torno a la asertividad en una muestra de jóvenes estudiantes universitarios de 14 escuelas y facultades de la UNAM, usando como instrumento de medición la escala multidimensional de asertividad de Flores Galaz; donde obtuvo que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Murillo (1998) realizaron un estudio para determinar si existe relación entre las variables sociodemográficas, tales como: sexo, estado civil, escolaridad, edad, calidad delincencial, institución procedencia, tipo de delito, tiempo de reclusión, con la motivación de logro y asertividad en las personas que acuden a solicitar algún servicio en el Patronato para la reincorporación social por el empleo en el D.F. La muestra quedó constituida por 100 sujetos y se aplicó un cuestionario sociodemográfico, la escala de motivación de logro de Díaz (1990) y la escala multidimensional de asertividad de Flores (1989). Encontró que existe relación entre algunas variables, tales como, asertividad con institución de procedencia y con tipo de delito; motivación hacia la maestría con tiempo de reclusión y motivación hacia el trabajo con calidad delincencial.

Galvez (1999) realizó un estudio donde determinó el grado o niveles de asertividad de una muestra de 100 niños dentro de un escenario laboral usando la escala de comportamiento asertivo para niños CABS. Los resultado que obtuvo señalan que los niños con problemas de conducta son menos asertivos que los niños sin dichos problemas.

Blanco (2000) llevó a cabo una investigación con 33 vendedores para determinar si existe relación entre los niveles de asertividad y la cantidad obtenida de la venta

de servicios funerarios a futuro, utilizando la prueba de asertividad de Rathus; donde obtuvo como resultados que no existe relación significativa entre dichas variables.

Ordaz y Villegas (2000) hicieron un estudio con el fin de conocer el perfil de personalidad de 20 pacientes diagnosticados con Trastorno Límite de Personalidad según los criterios del DSM-IV mediante el Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota (MMPI-2) y evaluar su nivel de asertividad con el Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey, comparándolos con 20 personas que no presentan ningún diagnóstico psiquiátrico. Encontraron que en el nivel de asertividad, la subescala de grado de incomodidad y la subescala de probabilidad de respuesta indican que los pacientes límite presentaron mayor grado de incomodidad y menor probabilidad de respuesta en situaciones asertivas que el grupo de personas sin diagnóstico.

Castañeda (2000) llevó a cabo una investigación para determinar los beneficios derivados del uso de internet como un elemento importante que apoya el proceso de la toma de decisiones en ejecutivos junto con la asertividad; concluyendo que por el momento, internet no es una variable que intervenga directamente en el proceso de la toma de decisiones de los ejecutivos asertivos de este estudio; ya que los mismos carecen de conocimientos básicos acerca de redes y computación.

Flores y Díaz-Loving (2000) desarrollaron una investigación para determinar el significado semántico de los conceptos derivados de la definición anglosajona de asertividad. Los hallazgos revelan que las formas de interacción social (asertividad, agresividad, violencia, enfrentamiento, amabilidad, cortesía, pasividad y abnegación) y los conceptos de justicia y derechos se agrupan de manera particular y consistente en cuadrantes determinados, aunque su distancia varía dependiendo del contexto situacional.

Cocha y Rodríguez (2001) dicha investigación tuvo como objetivo obtener la prevalencia de casos de inasertividad que se registran dentro de la población estudiantil de Ciudad Universitaria, UNAM, utilizando como instrumento el inventario de asertividad de Gambrill y Richey estandarizado para la población mexicana por Guerra (1996). Los resultados señalan que la prevalencia de casos de inasertividad es del 30% y de manera general no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en su conducta asertiva.

Fajardo (2001) realizó un estudio cuyo objetivo era conocer la relación existente entre la autoestima y la ansiedad, así como la depresión y la asertividad en adolescentes mexicanos y la interacción entre dichas variables. Los resultados indican que sí existe una relación estadísticamente significativa entre la autoestima y la ansiedad, la asertividad y la depresión en adolescentes.

Como se puede observar, la asertividad reviste gran importancia para el bienestar psicológico del hombre, debido a que constituye un componente básico en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias, por otra parte la inasertividad, se encuentra altamente relacionada con el origen y evolución de graves problemas de adaptación en el ser humano, puesto que un individuo incapaz de responder eficazmente a los conflictos derivados de la interacción social cotidiana, puede desarrollar sentimientos negativos. También podemos observar los resultados favorables que conlleva el entrenamiento asertivo ante diversos problemas clínicos (alcoholismo, interacciones conflictivas, etc).

Se han realizado diversas investigaciones para determinar como se relaciona la asertividad con múltiples variables y poblaciones, sin embargo, aun no existe un estudio que aporte información sobre cómo se distribuye esta variable en instructores de capacitación, siendo éste el interés particular del presente trabajo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPACITACIÓN

LA CAPACITACIÓN EN MÉXICO.

La capacitación también conocida como entrenamiento o instrucción, es el proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje orientado a dotar a una persona de conocimientos (técnicos, científicos y administrativos), desarrollar habilidades y actitudes de carácter tanto cognoscitivo como afectivo, para desempeñar más eficaz y eficientemente un puesto laboral que le permita realizar funciones que requieren de un alto esfuerzo mental, de alta responsabilidad, destreza intelectual y un alto número de operaciones diversas que conlleve al logro de los objetivos de un puesto de trabajo específico e impersonal. Es decir, la capacitación es la acción tendiente a proporcionar, desarrollar y perfeccionar las aptitudes de una persona, con el propósito de prepararla para que se desempeñe correctamente en un puesto específico de trabajo (Reza, 2000).

La capacitación de personal es una alternativa para la competitividad en México, puesto que al ser concebida como proceso continuo, es la clave del éxito para las personas, las organizaciones y la economía en su totalidad.

En la actualidad nos encontramos en un mundo con altas demandas de competitividad, apertura y penetración de nuevos mercados, equipos y mobiliario de bajo costo, nuevas tecnologías, investigación científica, impulso a la calidad, entre otros; siendo la capacitación una de las herramientas más efectivas para contribuir al cambio.

Es evidente que la capacitación adquiere un papel preponderante que influye en ciertas situaciones que repercuten a su vez en la productividad de un centro de trabajo; y que hoy en día, ante la apertura de mercados a nivel mundial debe haber una creciente preocupación por contar con recursos humanos calificados, que permitan a nuestro país mantenerse en el esquema de competitividad internacional.

No obstante en el desarrollo histórico y económico de México los bienes materiales habían desplazado a los recursos humanos, no habiéndose considerado la capacitación como fuente generadora de un incremento de productividad (Marroquín, 1978); trayendo como consecuencia la necesidad de legislar la capacitación.

En 1970, la Ley Federal del Trabajo incluyó entre sus disposiciones las que aparecen en las Fracciones XIV y XV del artículo 132, marcando la obligación patronal de impartir capacitación. No obstante, al no reglamentarse adecuadamente estas disposiciones, y al permitir que la capacitación se impartiera por medio de métodos diversos, no se obtuvieron resultados adecuados.

Fue entonces para el año de 1977, en el segundo periodo de sesión de la "L" Legislatura al Congreso de la Unión, que se incorporó como adición la Fracción XII del Apartado "A" del Artículo 123 de la Constitución General de la República. Pero es finalmente durante el año de 1978 cuando se efectúan una serie de trabajos que culminan con las reformas y adiciones a la Ley Federal del Trabajo: "La empresa, cualquiera que sea su actividad, estará obligada a proporcionar a sus trabajadores capacitación y adiestramiento para el trabajo. La ley reglamentaria determinará los sistemas, métodos y procedimientos conforme a los cuales los patrones deberán cumplir con dicha obligación" (Marroquín, 1978).

Los propósitos de la capacitación que se mencionan en la ley federal del trabajo en su artículo 153-F, señala:

- a) Actualizar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad, así como proporcionarte información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella.
- b) Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación.
- c) Prevenir riesgos de trabajo.

- d) Incrementar la productividad, y
- e) En general, mejorar las aptitudes del trabajador.

De manera general la capacitación debe facilitar el desarrollo integral de la persona como individuo y como entidad social, integrar en mayor medida al trabajador con la función social que realiza, aprovechar plenamente los recursos con que cuenta la institución, preparar al trabajador que ingresa, para el desempeño de su trabajo, promover que todo trabajador alcance un nivel mínimo de conocimientos y habilidades, comprendiendo lo que es la educación primaria y secundaria y promover el autodidactismo como forma de obtener conocimientos y habilidades para realizarse plenamente (ARMO, 1976).

En México, actualmente las empresas públicas y privadas le han dado importancia a la educación y al entrenamiento. Para ello se han creado diversos institutos de enseñanza a los que las empresas acuden para satisfacer sus necesidades en estas áreas, independientemente de las empresas que, sin considerarse autosuficientes, satisfacen sus propias necesidades. Razón por la cual la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas inició el proceso de la capacitación profesional creando el Departamento de Capacitación de Personal, donde posteriormente se integró el Centro de Formación Administrativa, que se convirtió en Centro de Formación de Personal (Siliceo, 2001).

La capacitación ha cobrado importancia en las áreas laboral, social y legal; puesto que a través de esta se tiene un mayor aprovechamiento de los recursos humanos, una mayor claridad en el trabajo, un mayor control en la producción y un menor desperdicio de material; así mismo el propio trabajador se ve beneficiado en lo personal y no sólo la empresa (Peniche, 1978).

Aunado a lo anterior la capacitación beneficia tanto a la organización como a los miembros que la conforman y a la sociedad en su conjunto. Para las personas es importante porque les proporciona elementos que facilitan la realización de sus

labores, que apoyen en la resolución de problemas específicos de su puesto de trabajo, y además pueden aplicar en otras áreas fuera de la empresa; ya que contribuye a la educación y formación integral de las personas, dándoles elementos para valorar las circunstancias de manera diferente, motivándolos para nuevas responsabilidades y la posibilidad de que las relaciones entre sus compañeros y con sus jefes se mejoren sustancialmente. Todo esto contribuye al desarrollo y progreso nacional.

A su vez, el entrenamiento contribuye al progreso y desarrollo de la empresa, debido a que con la preparación que recibe el personal se facilitan la resolución de problemas laborales, siempre y cuando se puedan resolver mediante la capacitación. En la actualidad lo que diferencia a las organizaciones competentes de las que no lo son es el nivel de preparación de su personal.

Hoy en día, México presenta algunas dificultades, dado que el país enfrenta actualmente el problema del desempleo, que es básicamente un desajuste entre el ritmo de crecimiento de la escolaridad y el de la economía. De tal manera que al ampliarse el sistema educativo, se va saturando el mercado de trabajo sin que haya oportunidad para la población menos preparada (Medellín y Castro, 1989), puesto que existe una demanda excesiva de personal calificado que las universidades e instituciones de enseñanza no están en posibilidad de cubrir (Peniche, 1978).

En tal sentido, hay enorme necesidad de unir esfuerzos para cambiar las obsoletas habilidades de algunos trabajadores por las nuevas habilidades tecnológicas que demanda la industria. Poco a poco se desarrolla la idea de que la preparación universitaria no es lo único, ni la solución ideal para todos, ni lo más valioso.

Es por todo lo anterior, que para hacer frente a los retos de los mercados globales, el acelerado avance tecnológico de la producción, los nuevos esquemas de

gestión del trabajo y los cambios que estos desafíos producen en los servicios de capacitación para el trabajo y de educación tecnológica, el Gobierno Federal instituyó el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC).

El Proyecto de Modernización de la Educación y la Capacitación (PMETyC), es la respuesta de trabajadores, empresarios y gobierno para cubrir los requerimientos de calificación a los trabajadores mexicanos, mejorar los niveles de productividad y competitividad de las empresas y de la economía nacional en su conjunto, así como ampliar las posibilidades de incorporación, desarrollo y permanencia de los individuos en el empleo.

El PMETyC se implementa a partir de 1995 en forma coordinada por las Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), junto con los sectores empresarial, laboral y educativo pretenden transformar los procesos de formación y capacitación de nuestro país, impulsando una nueva relación empresa-trabajador-escuela. Cuyo objetivo fundamental es impulsar un proceso de cambio capaz de convertir a la formación de los recursos humanos en el eje central de aumento de la productividad y competitividad de las empresas mexicanas y del progreso personal y profesional de los trabajadores. Este cambio se basa en el enfoque de competencia laboral.

El PMETyC consta de cuatro componentes:

Componente "A"

Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral

Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)

Componente "B"

Transformación de la Oferta de Formación y Capacitación

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Componente "C"

Estímulos a la demanda de Capacitación y Certificación de la Competencia Laboral

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS)

Componente "D"

Información, Evaluación y Estudios

(CONOCER, SEP, STPS)

El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) se creó en México el 2 de agosto de 1995; para integrar, establecer y operar los sistemas, en estrecha coordinación con los sectores de producción. Este organismo impulsa el desarrollo continuo de los trabajadores mediante la evaluación y la certificación de sus conocimientos, habilidades y destrezas tomando como base los estándares de calidad que deben de cubrir en su desempeño y orientar la educación y la capacitación hacia las necesidades de los mercados productivo y laboral.

Este organismo descentralizado del gobierno se planteó como objetivos principales:

- ▶ Generar las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) en las actividades más importantes del país.
- ▶ Promover las NTCL.
- ▶ Certificar a las personas en dichas normas.

Es importante considerar que la certificación de competencias garantiza que una persona que logre la certificación en alguna norma, posee las competencias¹

¹ Las competencias laborales considerándolas como un conjunto de conductas observables y medibles, que implican conocimientos, habilidades y actitudes, adquiridos en la práctica, la escuela o la capacitación y que

(conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para desempeñar eficientemente y con altos niveles de calidad dicha actividad (CONOCER, 2000). La competencia laboral se orienta a garantizar la calidad de la mano de obra, colaborando en la gestión del cambio, revalorando la capacidad humana para innovarlo, enfrentarlo y crearlo.

Las normas técnicas de competencia laboral es un documento elaborado por un comité de normalización de competencia laboral en consulta con el sector productivo correspondiente, apoyado por el consejo de normalización y certificación de competencia laboral correspondiente, y sancionado por los Secretarios de Educación Pública (SEP) y del Trabajo y Previsión Social (STPS), que establece para uso común y repetido en todo el territorio de los Estados Unidos Mexicanos la característica y las directrices para la evaluación de la competencia laboral.

En el Sistema Normalizado y de Certificación de la Competencia Laboral, en el Sistema de Educación Técnica y Capacitación tiene lugar la transformación del enfoque educativo, a la adopción de un esquema orientado a las necesidades del sector productivo (empleadores y trabajadores). Se diseñaron 47 cursos y módulos para sumar 705 a la fecha. Desde el inicio de operaciones del PMETYC se han capacitado más de 340 mil personas.

Para el 24 de abril del 2001, el CONOCER ha aprobado 512 Calificaciones de Competencia Laboral, de las cuales 511 ya han sido publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF), una calificación nueva se encuentra en proceso de sanción de los Secretarios de Educación Pública y de Trabajo y Previsión Social para ser difundidas en el DOF. El total de calificaciones han sido desarrollados por 60 Comités y 6 Subcomités de Normalización.

demuestran un desempeño eficiente y con calidad en una función, lo que permite realizar un trabajo con éxito, tal y como lo demanda el mundo laboral conllevando al individuo a una formación integral.

En la actualidad muchas de las personas que a capacitación se dedican, no son profesionales orientados a satisfacer las necesidades de los clientes, lo que hace necesario diferenciar a aquellos que poseen los conocimientos, habilidades y destrezas del resto que se dice ser capacitador.

Las funciones de capacitación y desarrollo se dividen en tres: administración, diseño e instrucción. Esta división permite que las competencias y su desglose se realicen de una manera lógica y sencilla.

La administración de la capacitación es una tarea compleja, ya que requiere del conocimiento profundo de la administración aplicada en áreas laborales, así como del conocimiento referente a las actividades específicas del área de capacitación, tales como la detección de necesidades, la programación de eventos, la coordinación de eventos, el diseño de programas y materiales de capacitación, la instrucción, y la evaluación tanto de eventos como de la función total.

El diseño de eventos y materiales de apoyo también requiere de conocimientos más especializados, los cuales son de carácter técnico y que difícilmente alguien que carezca de una profesión educativa, podrá efectuarlos de manera competente. Es importante recalcar que el diseño comienza desde la definición del objetivo de aprendizaje, de las técnicas más propicias para generar el aprendizaje en los participantes, el desglose de contenido lo más didáctico posible, entre otros.

También la definición de la competencia de instrucción, necesita una serie de factores que cumplan cuando menos los aspectos señalados por la didáctica, la andragogía y la pedagogía. Cuyo propósito es determinar los estándares de desempeño requeridos para evaluar la función de facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la capacitación en empresas, basándose en los principios de la didáctica y la educación de adultos así como en técnicas instruccionales que favorezcan el aprendizaje de los participantes en un curso.

Esta función tiene un alto impacto en los procesos de aprendizaje en la organización, requiere un grado de dominio alto de conocimientos asociados a la educación de adultos, la didáctica y en general a los procesos de enseñanza-aprendizaje así como habilidades de planeación, evaluación y asesoría que se complementan con un alto grado de comunicación y trabajo conjunto en el marco de las necesidades de la organización.

Esta norma consta de diferentes puntos que un instructor debe dominar para poder ser certificado, un punto importante es el que evalúa la impartición de las sesiones de capacitación, donde se evalúan ciertos criterios tales como: la apertura al curso mediante acciones que integren al grupo, la aclaración de discrepancias entre las expectativas de los participantes y los objetivos de aprendizaje, la resolución de contingencias durante el proceso del curso, etc., dichos aspectos se relacionan con conductas asertivas.

Por otra parte, la Asociación Mexicana de Capacitación de Personal, A. C. (AMECAP), creada en octubre de 1966, es la asociación de profesionales de la República Mexicana, que busca mejorar la oferta de capacitación en México, al colaborar con el desarrollo de los diferentes segmentos de la comunidad capacitadora y al promover la aparición de mejores condiciones para la práctica de capacitación de nuestro país desde hace 35 años. Tiene el propósito de investigar, normar y promover principios, métodos y técnicas sobre capacitación para el mejor desempeño y efectividad del trabajo dentro de las empresas. Propicia el intercambio de conocimientos, experiencias y técnicas de capacitación, para el desarrollo de las personas y el mejor desempeño de las organizaciones. Además establece y fomenta el mantenimiento de conductas profesionalmente éticas, que enaltecen el ejercicio de esta labor. Desde entonces AMECAP tiene una razón de existir, es decir, la *misión* de ser la asociación que agrupe a las personas e instituciones vinculadas directamente con la capacitación en nuestro país, con la intención de legitimar, desarrollar, promover y difundir esta profesión,

y para beneficiar tanto a los capacitadores como a la comunidad en general. Adicionalmente, la *visión* de AMECAP plantea que esta debe: convertirse en un centro de influencia que mejore la manera de hacer capacitación en México, llevándola a un nivel de calidad comparable a la mejor en el mundo. De esta manera AMECAP declara como sus principales *valores*: a) El desarrollo integral y permanente del ser humano que propicia una mejor calidad de vida, b) El sentido de unidad profesional de la comunidad capacitadora, c) La responsabilidad de representar y servir a los miembros de dicha comunidad y d) La honestidad y transparencia en el proceder cotidiano.

Cabe mencionar que existen organismos relacionados con AMECAP tanto a nivel Iberoamérica como a nivel mundial. A nivel mundial está la Asociación de Directores de Entrenamiento (ASTD) que regula las actividades de los directores de entrenamiento y por parte de Iberoamérica está la Federación Iberoamericana de Capacitación y Desarrollo, FIACYD la cual integra a las asociaciones de capacitación y recursos humanos de América y Europa, de habla hispana y portuguesa.

Dentro del más reciente Programa Nacional de Desarrollo para el 2001 el Gobierno de la República propuso la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), como una estrategia educativa que responda a las necesidades de educación para la vida y el trabajo de importantes sectores de la población. Su objetivo consiste en apoyar y coordinar las actividades que diversos organismos ofrecen actualmente en este ámbito; promover la implantación de nuevos programas, distribuidos a través de nuevos canales; y en especial, definir la política nacional en el área de la educación para la vida y el trabajo con la participación de la sociedad, con un uso intensivo de la tecnología informática y las telecomunicaciones, y asignando recursos a programas prioritarios. A la fecha se han signado convenios de colaboración con diversas instituciones educativas entre ellas la UNAM.

Con el propósito de conducir de una manera organizada los objetivos planteados por el CONEVYT, se definieron las siguientes áreas programáticas de trabajo: a) Educación básica para la vida; b) Capacitación para y en el trabajo; c) Desarrollo y reconocimiento de competencias laborales; y d) Oferta educativa integrada.

Dentro de la educación básica para la vida surgió en 1997 el Módulo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT); a partir de 2001 está siendo complementado con un mayor enfoque hacia la capacitación para el trabajo ante las transformaciones educativas que se están presentando en nuestro país. Se produjeron a la fecha más de cuatro millones de módulos educativos, los cuales sirvieron de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del adulto.

En la capacitación para y en el trabajo, con el propósito de responder a las necesidades de las personas que requieren incorporarse rápidamente al mercado laboral o de aquellas, que ya empleadas necesitan de una calificación en un área específica, el Gobierno de la República, por conducto de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y las Unidades de Capacitación que dependen de los Institutos Descentralizados Estatales de Formación para el Trabajo, así como en escuelas particulares, ofertó servicios de capacitación para y en el trabajo. Durante el periodo que se informa se capacitaron 1 189 347 personas, lo que significa un incremento de cerca de 90 mil personas y 8.2 por ciento en relación al periodo anterior. Del total de capacitados, 55.2 por ciento fueron atendidos en planteles públicos y 44.8 por ciento en instituciones particulares.

Algunas estadísticas de la capacitación en México.

En una investigación realizada se estudió a las empresas que impartían adecuadamente la capacitación, así como la actitud que mostraban los gerentes y el personal responsables de su impartición. La investigación también evaluó la

actitud de las personas que recibían los cursos. Entre los resultados se encontraron los siguientes:

- ▶ Las empresas medianas y grandes son las que cuentan con más recursos materiales y medios audiovisuales para impartir la capacitación.
- ▶ El conjunto de las empresas grandes, medianas y pequeñas imparte anualmente un promedio de 10 cursos, los cuales fluctúan entre 10 y 50 horas.
- ▶ La mayoría de las empresas grandes cuentan con presupuesto para fines de capacitación y sólo algunas de las medianas y pequeñas contemplan ese gasto.
- ▶ Una mínima proporción de empresas grandes y medianas da cursos de educación básica, y en su mayoría corresponden a educación primaria y secundaria.
- ▶ Las empresas grandes y medianas son las que más cumplen con la obligación legal de registrar sus comisiones mixtas, planes y programas, no así la pequeña industria que presenta un índice bajo de cumplimiento.
- ▶ Las empresas medianas son las que cumplen mayormente con los planes de estudio y los programas; las pequeñas y las grandes generalmente no los cumplen.
- ▶ La actitud de los empresarios es un tanto desfavorable hacia la educación porque consideran que la capacitación representa ya inversión que no va a ser recuperable a corto plazo.

Silva (1994) realizó una investigación donde obtuvo que de la población de 12 años y más, sólo el 14% ha participado en cursos de capacitación, siendo las personas de 30-34 años las que más cursos han tomado. Por otro lado de la población económicamente activa sólo el 18% ha participado en cursos de capacitación, siendo en su gran mayoría las personas que tienen un nivel de instrucción de profesional superior. Sin embargo las personas reportan que en gran porcentaje sólo han recibido capacitación una sola vez y en el lugar y horario

de trabajo; con cursos que van frecuentemente dentro del rango de 31 a 50 horas. Reportando el 51% que el último curso recibido fue impartido por un instructor especializado. El beneficio obtenido por la participación a esos cursos fue en un 35% de superación personal para la población de 12 años y más; y un 27% para obtener mayor conocimiento sobre el trabajo para la población económicamente activa. Siendo en 1990 el año en el que se registró más capacitación impartida.

Arias Galicia y Heredia (1986), llevaron a cabo un estudio sobre el estado de la capacitación realizada en 258 organizaciones y 50 instituciones capacitadoras del D. F., zona metropolitana y entidades federativas, donde obtuvieron los siguientes resultados: a) la mayoría de las empresas encuestadas, no evalúan los resultados de la capacitación, b) se prefiere impartir cantidad de eventos en sacrificio de la calidad, c) no se hacen diagnósticos de capacitación correctos, d) se capacita por cumplir con la ley y, e) las exigencias de capacitación, aunque mayores cada vez, son atendidas con menos recursos.

Por su parte Reza (1994) llevó a cabo una investigación sobre el Administrador de la capacitación en las organizaciones de acuerdo con los puntos de vista de los directivos de las empresas encuestadas, debe provenir de las siguientes carreras: el 61% opinó que de Administración, el 38% opinó que de Psicología, seguido por un 27% de Pedagogía, el 22% opinó que de Ingeniería y por último el 16% opinó que le era indiferente. De igual manera, Rodríguez (1991) menciona que los instructores de capacitación en su mayoría tienen nivel de licenciatura (64.9%), en Administración (33.2%) o Psicología (24.8%) principalmente.

Además de 500 capacitadores y representantes de despachos que fueron entrevistados durante 1993 y 1994 Reza obtuvo los siguientes datos: el 85% proporciona cursos de capacitación relacionados con temas humanísticos, tales como relaciones humanas, trabajo en equipo, motivación, etcétera.

El 70% proporciona cursos de capacitación relacionados con temas administrativos tales como administración del tiempo, calidad total, productividad, principios de administración, contabilidad, archivo, entre otros.

El 10% proporciona cursos relativos a temas técnicos tales como: auditoría, análisis e interpretación de estados financieros, finanzas, derecho corporativo, gestión de empresas.

El 2% proporciona temas altamente especializados, tales como formulación y evaluación de proyectos industriales, mercado de dinero y de capitales, y líneas globales de crédito.

El 40% proporciona temas relacionados con software para computadoras personales, tales como MS-DOS, Lotus, WP, Windows, paquetes relacionados con ambiente Windows, Words y Works.

El 7% proporciona cursos de idiomas, destaca el inglés y le siguen en mucho menor proporción: francés, alemán, japonés, italiano y portugués.

EL INSTRUCTOR DE CAPACITACIÓN

El instructor es la persona que posee cierta información (conocimientos técnicos y pedagógicos) y que al estar frente a un grupo en un curso de capacitación propicia el que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje. El instructor debe cumplir con la función de facilitador, debe procurar que los participantes adquieran los elementos que les permitan alcanzar los objetivos de su área de trabajo. Debe poseer cualidades que le permitan dirigir eficientemente el evento de capacitación, las cuales se adquieren paulatinamente en el proceso de entrenamiento.

Instructor es una persona que domina teórica y prácticamente una o varias especialidades u oficios, o una parte de ellos. Su propósito fundamental es transmitir sus conocimientos y experiencias a otras personas que los requieran para desempeñarse correctamente en su puesto de trabajo. Debe dominar metodologías de enseñanza-aprendizaje, acordes con el tipo de conocimiento a impartir y el tipo de capacitación sujeto al proceso formativo (Reza,1993).

Es menester que el instructor posea un conocimiento más profundo de lo que impartirá, ya que esto garantiza un papel adecuado y desenvolverse como verdadero facilitador del aprendizaje. Se debe tener un dominio especializado del contenido, con el fin de responder a las dudas e inquietudes de los participantes.

Perfil del instructor.

El desempeño de la función del instructor requiere como cualquier otra, que el ejecutante posea cierto perfil. Si bien las funciones específicas dependerán de la organización en la que se encuentra; no obstante es importante considerar tres elementos fundamentales.

- Los conocimientos que debe saber el instructor.
- Las habilidades que le caracterizan.
- Las actitudes y valores que posee.

Conocimientos (lo que debe saber el instructor):

- ▶ Ruptura de hielo.
- ▶ Presentación tanto del aprendiz como del instructor.
- ▶ Control de la disposición espacial de los miembros del grupo.
- ▶ Revisión de expectativas.
- ▶ Presentación de objetivos.
- ▶ Exposición adecuada de los temas.
- ▶ Uso adecuado de ejemplos.
- ▶ Confirmación de conocimientos por medio de preguntas y retroalimentación.
- ▶ Presentación y uso del material auxiliar.
- ▶ Mantener el interés del aprendiz.
- ▶ Ritmo en la exposición.
- ▶ Evaluación de acuerdo a los diferentes tipos.
- ▶ Síntesis y conclusión de la exposición.
- ▶ Manejo de la información que se le proporciona al aprendiz.

Además debe conocer perfectamente todos los aspectos relacionados con su empresa: como las políticas y reglamentos; operación y procedimientos; equipo y maquinaria y todos aquellos aspectos específicos relacionados con el giro de la empresa.

Actitudes (como debe comportarse el instructor)

Otra área que debe manejar correctamente el instructor es la que se relaciona con las actitudes:

- ▶ Seguridad proyectada.
- ▶ Entusiasmo.
- ▶ Actitud ante las preguntas.
- ▶ Respuestas ante las preguntas.
- ▶ Disposición para el diálogo.

- ▶ Apertura respecto a las ideas de otros.
- ▶ Manejo de los conflictos relacionados con la función de capacitación.
- ▶ Enfatiza o promueve la aplicación de los conocimientos.
- ▶ Deseo e interés por enseñar o instruir.

Habilidades (lo que debe realizar el instructor)

Además de los conocimientos, se requiere que un instructor desarrolle ciertas habilidades que le permitan lograr el aprendizaje del participante. Entre las habilidades básicas de un instructor están:

- ▶ Control de las actitudes del aprendiz.
- ▶ Introducción de miembros nuevos respecto al grupo.
- ▶ Conocimiento del programa de enseñanza y la secuencia que debe seguir el proceso de entrenamiento.
- ▶ Empleo de vocabulario adecuado al aprendiz.
- ▶ Dicción correcta, volumen y modulación de la voz.
- ▶ Expresión corporal.
- ▶ Manejo del espacio.
- ▶ Manejo del tiempo.

Los conocimientos que posee un instructor aunados a sus habilidades en manejo de grupo y a la actitud que muestra, determinan en alto grado la efectividad del proceso de enseñanza.

Por su parte Rodríguez (1991), describe las características que debe poseer un instructor eficaz:

1. Características intrapersonales:

- ▶ Conocimiento de sí mismo. Consiste en tener una concepción realista del ser humano y del sentido de la vida, en lo general y una

conciencia clara de las propias motivaciones y necesidades en lo particular.

- ▶ **Cuidado personal de los aspectos físicos y emocionales.** El instructor necesita un alto nivel de energía y fuerza por el desgaste físico que implica el desarrollo de su tarea y un manejo apropiado de sus emociones, que le permita distinguir, sus necesidades de las del grupo.
- ▶ **Autenticidad.** Es la manifestación espontánea de la manera de ser del instructor, que se produce a partir de su propia aceptación y le da congruencia a lo que piensa con lo que hace.
- ▶ **Flexibilidad.** Capacidad para revisar su propia situación y hacer modificaciones personales sin mostrarse rígido o artificial ante las circunstancias que se le presentan.
- ▶ **Manejo de la ambigüedad o frustración.** Capacidad de aceptar las contradicciones y limitaciones que impone una situación ajena a las propias decisiones. De tal manera, que el instructor debe estar consciente que en todo programa de capacitación existe el riesgo de que los resultados obtenidos no correspondan a sus expectativas aunque den respuesta a las necesidades del grupo.

2. Características para el establecimiento de relaciones interpersonales:

Estas características facilitan las relaciones interpersonales con los participantes.

- ▶ **Inclinación natural a relacionarse.** Significa establecer una relación profunda y verdadera con los participantes al comprender sus circunstancias, y sentir un compromiso con su desarrollo.

- ▶ **Apertura.** Grado de disponibilidad que se ofrece a las personas de manera sencilla y directa y que determina en breve medida la participación que se dé en un curso determinado.

- ▶ **Capacidad para inspirar confianza.** La transparencia de los propósitos que animan la conducta del instructor constituye el elemento fundamental para que los participantes sientan la confianza que se requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ▶ **Respeto hacia las personas.** El instructor debe procurar respeto, hacia las ideas, decisiones, valores y sentimientos de los participantes incluso en los casos de desacuerdo.

- ▶ **Capacidad para establecer una relación de ayuda.** La contribución del instructor al crecimiento de los participantes se produce cuando es capaz de relacionarse significativamente con ellos.

Algunas de las características antes señaladas son innatas en ciertos instructores; sin embargo, la mayor parte se produce como resultado de la práctica y entrenamiento. Esto quiere decir que el instructor no necesita disponer de todas estas características antes de estar frente a un grupo, sin embargo, ser requiere la decisión de desarrollarlas o integrarlas gradualmente.

3. Conocimientos y habilidades del instructor

Para manejar técnicamente el proceso de entrenamiento, el instructor demanda tener ciertas destrezas o habilidades relacionadas con la tarea.

- ▶ **Dominio técnico del tema.** Es fundamental para que el instructor responda a las expectativas de aprendizaje de los participantes.

- ▶ **Credibilidad tecnológica.** Se da cuando el instructor, a través de su comportamiento, pone de manifiesto una auténtica asimilación de sus conocimientos al aprovechamiento de sus experiencias, que los participantes verifican a través de su desempeño como instructor.
- ▶ **Habilidad de concreción.** Se manifiesta de dos maneras. La primera se refiere a no dejar ideas incompletas o confusas, sino a emitir mensajes claros y directos. La segunda se refiere a la capacidad del instructor para sintetizar sus ideas.
- ▶ **Sentido práctico.** Es importante que el instructor sea capaz de ofrecer al grupo alternativas sobre cómo aplicar lo aprendido.
- ▶ **Actualización permanente.** El instructor jamás deja de aprender; por lo tanto, es importante que se mantenga en constante actualización para dar respuesta satisfactoria a las demandas de su actividad, tanto en lo técnico como en lo pedagógico.

4. Habilidades para el manejo del grupo.

- ▶ **Habilidad de comunicación.** Es aquella actividad mediante la cual el instructor se notifica algo a sí mismo y después al grupo.
- ▶ **Capacidad para escuchar.** Implica un acto voluntario para captar el significado no sólo de las palabras aisladas sino el contexto de las personas. Escuchar de manera activa es, así mismo, manifestar una actitud de interés por lo que la otra persona expresa.
- ▶ **Observación de la** Se refiere a la disposición del instructor para fijar su

dinámica del grupo. atención en las interacciones de los participantes y su habilidad para identificar, a partir de las manifestaciones observadas, lo que sucede en el grupo. El propósito de la observación es que el instructor pueda aprovechar las experiencias, los recursos y las características del grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ▶ **Capacidad de adaptación al grupo.** Un buen instructor está enterado que las diferencias individuales que impiden que los grupos sean homogéneos constituyen un importante recurso para el programa de capacitación, diferencias que pueden aprovecharse si el instructor aprende a adaptarse a las características y necesidades del grupo.

Reza (1994) propone ciertos principios éticos que son reglas que ayudan a mejorar el comportamiento del instructor frente al público y reforzar su imagen de profesionalismo, éstos son:

- ▶ **Competencia.** El instructor debe ser un gran conocedor de su tema y de distintas técnicas educativas que le permitan transmitir sus conocimientos. Debe ser lo suficientemente competente para pararse frente a un grupo. No se vale que no tenga un dominio absoluto de su tema.
- ▶ **Respeto.** Debe demostrar un trato amable, excelencia en el servicio para las personas sometidas al proceso formativo. Nunca considerar a los participantes como simples objetos o recipientes que hay que llenar de conocimientos, es necesario tratarlos como personas. Debe procurar no actuar fuera de las normas sociales establecidas, no utilizar ademanes grotescos, miradas de odio, no palabras altisonantes.

De igual manera Reza describe cuatro habilidades que debe poseer un instructor:

- **Facilidad para relacionarse.** Las relaciones humanas venturosas, son un factor de éxito en cualquier campo de la vida de los individuos, de ahí que el instructor debe buscar la cordialidad y el vínculo social con sus participantes.
- **Facilidad para comunicarse.** El perfecto manejo del proceso completo de la comunicación, es un factor de relevancia total en un instructor. No es concebible alguien que no tenga la suficiente fluidez para su comunicación, tanto oral como escrita o, incluso, corporal: se dedique a la instrucción en cualquiera de sus posibilidades. El lograr que los participantes aprendan el mover sus voluntades, se debe en gran parte a la facilidad que el emisor tenga, con ello se logrará llevar el mensaje al receptor eliminando, en la medida de lo posible, las barreras de la comunicación.
- **Flexibilidad.** La habilidad que se tenga para negociar un tema, una dificultad o diferencia con el grupo, llevará al instructor a subir otro peldaño en la escalera que lo conducirá al triunfo. Al iniciar todo evento de capacitación, deberán establecerse con mucha precisión las reglas de juego a seguir; sin embargo, estas deberán ser lo suficientemente flexibles, de tal manera que permitan la negociación, sin llegar con ello al libertinaje. Se recomienda la flexibilidad situacional, es decir, ser severo o dúctil en términos del aprovechamiento tangible que tenga cada participante.
- **Manejo de conflictos.** En todo grupo sometido a los procesos de instrucción, surgen conflictos que el facilitador debe saber enfrentar y resolver. No hay que olvidar que el participante es la razón de existir del instructor y por lo tanto habrá que conducirlo correctamente.

Aunque la principal función del instructor debe consistir en proporcionar un conocimiento y cumplir con los objetivos que tenga previstos, también debe de preocuparse por lograr un ambiente, un clima de cordialidad entre él y los capacitandos. Con ello se posibilita el manejo de contenidos y procesos del grupo. Sin llegar a la relación de amistad exagerada, siempre es conveniente tener relaciones humanas venturosas con las personas que están a nuestro alrededor. (Reza,1994).

Grados (2001) menciona que las características que debe poseer un instructor son profesionales y personales, donde cada una se componen de diversos aspectos:

Profesionales

Ante todo, debe interesarse en transmitir sus conocimientos con fines de aprendizaje. Para ello se requiere que conozca muy bien su trabajo, y que domine la materia que va a impartir, aun cuando no corresponda al puesto que ocupa actualmente.

Además, es importante que los participantes reconozcan la capacidad técnica del instructor, o al menos no rechazarlo, por creerlo técnicamente inferior. Este requisito es indispensable porque de él depende en gran medida el interés y la consecuente atención que el grupo presente al curso que imparta.

Es conveniente que sustente cierta autoridad moral o institucional sobre los participantes, de ahí que generalmente los instructores sean los mismos jefes o coordinadores, aunque no es indispensable.

Por otra parte, el instructor debe poseer un nivel cultural superior al promedio, ya que el mismo le facilitará la comunicación con los participantes. También debe poseer conocimiento y comprensión de los elementos socioculturales que conforman el entorno y la personalidad de los participantes; de la ubicación de la

materia que imparte en el contexto sociopolítico y económico, de manera actualizada; y de todos los elementos relacionados con la instrucción.

Personales.

- ▶ **Facilidad de palabra.** Capacidad de comunicar sus ideas con fluidez y sin inhibiciones.
- ▶ **Claridad.** Habilidad para explicar concisa y sencillamente sin tener que recurrir a planteamientos complejos que resulten improcedentes, ni a tecnicismos innecesarios o palabras que estén fuera del manejo de los participantes.
- ▶ **Pensamiento lógico.** Poder discriminar, relacionar y estructurar los temas e interrelacionar y sintetizar conceptos, de tal forma que se facilite su comprensión, sin caer en contradicciones o falsas conclusiones.
- ▶ **Saber escuchar.** Capacidad de escuchar puntos de vista distintos de los suyos, de detectar las dudas y problemas de comprensión en los participantes y aceptar críticas, incluso aquellas dirigidas a él.
- ▶ **Manejo de ideas.** Comprender y explorar pensamientos, incluso aquellos que le resulten extraños o diferentes de su forma de pensar.
- ▶ **Persuasión.** Capacidad de convencer mediante razonamientos y no mediante la imposición o coerción basado en la autoridad.
- ▶ **Paciencia.** Conciencia de que la gente aprende a distintas velocidades y que en más de una ocasión será necesario avanzar más despacio, aclarar más o incluso repetir una explicación.

- **Compromiso.** Expresión de un deseo claro de cambiar y mejorar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes de los participantes, considerando la instrucción como algo fundamental y necesario para el desarrollo personal y laboral del individuo.
- **Madurez.** Conocimientos, tanto personal como profesional, de la magnitud y las limitaciones del propio conocimiento, para no caer en dogmatismos o intransigencias. Así podrá autocriticarse y estar abierto a sugerencias sobre su desempeño.
- **Autoconocimiento.** Conciencia de las propias limitaciones y defectos; no tratar de manejar una falsa imagen de sí mismo.
- **Confianza en sí mismo.** Valoración objetiva de las propias virtudes y defectos, y actitud positiva acerca de su capacidad.
- **Empatía.** Entendida como la capacidad de advertir los deseos y sentimientos de los participantes, en lo que concierne a detectar las diferencias individuales y, con ello, hacer que todos y cada uno satisfaga sus expectativas en un ambiente libre de antagonismos.
- **Gusto por la gente.** Encontrar en el trato con los demás un medio de enriquecer personal, con la idea de compartir ideas, experiencias, inquietudes y sentimientos.

Recomendaciones generales para el instructor:

- **Conocer bien la información que desea transmitir.**
- **Aprender el nombre de las personas del grupo.**
- **Generar un ambiente de confianza.**
- **Invitar a participar a las personas dentro del proceso de entrenamiento.**
- **Preparar materiales con anticipación .**

- ▶ Si surgen discusiones dentro del entrenamiento, no tomar partido (Race & Smith, 2001).
- ▶ Poner ejemplos vinculados con hechos relacionados al ambiente laboral.
- ▶ Identificar el rol que toman las personas durante el entrenamiento.
- ▶ Aprovechar aquellas situaciones que ayuden a lograr los objetivos del curso.
- ▶ Acercarse a los participantes aún después del proceso de entrenamiento.
- ▶ Durante el evento realizar preguntas dirigidas.
- ▶ Hacer resúmenes en cada sesión o después de algún receso, y solicitar a los asistentes le ayuden a realizarlo para comprobar que han entendido.
- ▶ Revisar las expectativas del grupo.
- ▶ Tratar a la gente igualitariamente
- ▶ Tener el control del área donde se va a trabajar con el fin de evitar imprevistos.
- ▶ Debe conocer las instalaciones en donde se llevará a cabo la instrucción, así como los medios audiovisuales para hacer las modificaciones y pruebas necesarias para que el proceso se lleve a cabo eficientemente.
- ▶ Es recomendable que esté 45 minutos antes de la hora señalada para iniciar el curso, lo cual le permitirá verificar que todo esté optimas condiciones o en su caso tener tiempo para corregir los aspectos necesarios.
- ▶ Debe contar con un plan contingente para cualquier imprevisto, por ejemplo, traer material adicional que permita solucionar problemas que se llegarán a presentar.

La capacitación y el adiestramiento forman parte de la educación permitiéndole al individuo desarrollar sus potencialidades con el propósito de prepararlo para desempeñar adecuadamente su trabajo e integrarse a su medio ambiente socio-laboral. Un elemento indispensable para el logro de este desarrollo es la participación del instructor o facilitador, el cual tendrá que estar lo suficientemente preparado y motivado para despertar en el participante el interés, estimular el

deseo de aprender, predisponer al capacitando hacia lo que se quiere enseñar e incentivarlo durante todo el proceso de capacitación. Es necesario que el instructor se interese en los participantes, tratando de resolver sus dudas individuales, orientándolos, trabajar conjuntamente con ellos, dar a conocer a grandes rasgos las razones por las que se capacitan, crear un ambiente de confianza y cordialidad, incrementar la participación del grupo, dar a conocer los avances y logros que vayan obteniendo y realizar junto con los participantes la evaluación de los objetivos de aprendizaje.

La capacitación ha sido abordada multidisciplinariamente, es decir, por diversas disciplinas tales como la Psicología, Administración, Pedagogía, Ingeniería, entre otras; debido a que está conformada por componentes sociales, económicos, tecnológicos y humanos. En nuestro país estas disciplinas están preocupadas por la capacitación de personal dado que por si solo el desarrollo tecnológico genera una continua necesidad de capacitación.

Rodríguez (1991b) identifica consecuencias positivas de la conducta asertiva, que en el contexto de la capacitación se convierten en elementos básicos para un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje:

- ▶ Se desarrolla capacidad de observar con más facilidad las ocasiones en que no se está comunicando correctamente y determinar qué hacer para corregirlo.
- ▶ Se controlan más las emociones para no atropellar el diálogo.
- ▶ Se es más positivo y se logra que los demás también lo sean.
- ▶ Se aprende a escuchar a las demás personas.
- ▶ Se respeta uno mismo.
- ▶ Se minimizan conflictos al no permitir que se acrecenten los problemas por no dialogar a tiempo.
- ▶ Se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario.
- ▶ Se evita la angustia por cosas inútiles.

- Se actúa de manera justa y motivante.
- Se logra la integración a un grupo y se consiguen las metas trazadas.

Si los instructores se comprometen a manejar de manera abierta los elementos que constituyen la asertividad durante un curso, evidenciando los beneficios que se adquieren cuando se convierten en una forma de vida, la probabilidad de que el participante los transfiera a otros ámbitos de su existencia es muy alta, promoviendo en otros ambientes esta importante habilidad. Sin embargo, es necesario señalar que será muy frecuente que se tope con barreras o inconvenientes por ser asertivo, pero se deberá ejercitar el valor de la tolerancia y la perseverancia en pos de una vida honesta y sana en todos sentidos (Rodríguez, 1991b).

La capacitación de adultos funciona, no como una enseñanza académica magisterial, intelectualista si no como un aprendizaje vivencial, activo, participante y práctico (Rodríguez, 1985). Debido a lo anterior, el aprendizaje se traduce en desarrollo de habilidades y destrezas y en cambios de actitudes y conductas.

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo hay una relación íntima entre capacitación y progreso de las instituciones; ya que la capacitación brinda a las personas la posibilidad de participar de lleno en los procesos productivos, de mantenerse vivas y activas ahora que la sociedad y la tecnología son cada vez más complejas y más innovadoras.

Dentro de los principales logros que conlleva la capacitación para las empresas es: el crecimiento del personal, el aumento de la productividad, el mejoramiento del clima de trabajo, la actitud de colaboración de riesgos de trabajo, entre otras (Rodríguez, 1991a).

Como se puede observar existen diversas características que debe poseer un instructor para que facilite su desempeño en el proceso de capacitación. Gran

cantidad de estas características están vinculadas estrechamente con características asertivas, por lo cual podemos decir que la asertividad está implicada en todo el proceso de capacitación para que los cursos se impartan eficientemente, ya que se dan bajo un marco de relación interpersonal, facilitando el aprendizaje.



METODOLOGÍA

Planteamiento del problema y justificación.

La asertividad es un conjunto de habilidades que permite a un individuo expresar claramente sus sentimientos, pensamientos u opiniones, en forma no agresiva, así como defender sus derechos sin violar los derechos de los otros. La asertividad es de gran importancia para el bienestar psicológico del hombre ya que incluye una serie de conductas que son fundamentales para la adecuada adaptación del individuo en nuestra sociedad y constituye un componente básico en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias.

El nivel de asertividad que poseemos es la consecuencia de todas las experiencias vividas a través de todas las etapas de nuestras vidas. Por lo cual es una conducta aprendida, de igual forma por medio del aprendizaje podemos reaprenderlas a través de la concientización de su significado en nuestros comportamientos (Goldstein y Keller, 1991). La asertividad mejora la calidad de las relaciones interpersonales en el núcleo familiar, con los amigos y con los compañeros de trabajo, pero sobre todo es una herramienta valiosa para sentirse bien consigo mismo.

En un mundo cada vez más competitivo, la asertividad surge como una respuesta a la necesidad de ser más eficientes como personas, como profesionistas y como instituciones. Cuando más asertivo sea alguien en relación con el trabajo y más dispuesto se halle a afirmar con su actuación mayores satisfactores obtendrá (Rodríguez, 1985).

Sin embargo aún existen ciertas poblaciones donde no se ha realizado investigaciones al respecto, en las cuales se hace evidente la necesidad de poseer dicha conducta o en su defecto el entrenamiento asertivo correspondiente para que efectúen eficientemente su trabajo.

Tal es el caso de los instructores de capacitación que al ser los facilitadores del aprendizaje en los cursos de capacitación que imparten, se encuentran inmersos en un constante marco de relación interpersonal. Es ahí, donde un comportamiento asertivo facilitaría el que se de el ambiente propicio para lograr los objetivos propuestos en el curso.

Una de las mejores formas de obtener información amplia y completa es mediante el estudio epidemiológico, el cual nos permitiría tener información donde se observara la relación entre asertividad e instructores de capacitación; sin embargo dado la dificultad de realizar un estudio en estricto rigor epidemiológico, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio exploratorio en el cual se aplique el inventario de Gambrell y Richey a instructores de capacitación a nivel nacional para determinar si hay asertividad en dichos instructores.

Por lo tanto, en el caso particular de esta exploración, el planteamiento quedó en términos concretos de la siguiente manera: ¿existe o no existe asertividad en los instructores de capacitación de la República Mexicana?

Objetivos

Objetivo principal

Determinar si existe o no asertividad en los instructores de capacitación de la República Mexicana.

Objetivo alterno

Determinar si existen diferencias en el índice de asertividad entre hombres y mujeres o entre las poblaciones de las diferentes carreras profesionales estudiadas.

Preguntas de Investigación

Conforme a los objetivos contemplados en este trabajo se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta 1

¿Existen casos de asertividad en los instructores de capacitación de la República Mexicana?

Pregunta 2

¿Existen diferencias significativas en el índice de asertividad entre hombres y mujeres instructores de capacitación de la República Mexicana?

Pregunta 3

¿Existen diferencias significativas en el índice de asertividad entre las poblaciones de las diferentes carreras profesionales estudiadas por instructores de capacitación de la República Mexicana?

Variables

Variables independientes

A pesar de que el presente estudio es de tipo exploratorio, las variables sexo, carrera profesional y nivel de asertividad se consideraron como variables independientes por la influencia que ejercen sobre la variable que se midió. Estas variables son atributivas por ser características propias de los sujetos que conforman la población. A continuación se presenta la definición conceptual de la asertividad.

- **Definición conceptual de la variable independiente:** La asertividad es un conjunto de habilidades que permiten a un individuo expresar claramente sus sentimientos, pensamientos u opiniones, en forma no agresiva, así como defender sus derechos sin violar los derechos de los otros.

Variables dependiente

- **Definición operacional de la variable dependiente:** Puntajes registrados en el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, estandarizado para la población mexicana por Guerra (1996).

Sujetos

Se obtuvo una muestra conformada por 513 sujetos, 287 hombres y 226 mujeres, cuyas edades oscilaron de 21 a 77 años, siendo la media de 38 años, donde 153 eran solteros, 335 casados y 25 divorciados; todos ellos instructores de capacitación habitantes de los diferentes estados de la República, distribuidos de la siguiente manera:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Aguascalientes	2	Nayarit	2
Baja California	11	Nuevo León	19
Baja California Sur	2	Oaxaca	5
Campeche	3	Puebla	2
Coahuila	6	Querétaro	13
Colima	2	Quintana Roo	4
Chiapas	3	San Luis Potosí	4
Chihuahua	10	Sinaloa	3
Durango	2	Sonora	13
Guanajuato	9	Tabasco	2
Guerrero	3	Tamaulipas	4
Hidalgo	4	Tlaxcala	4
Jalisco	25	Veracruz	13
Estado de México	65	Yucatán	3
Michoacán	4	Zacatecas	3
Morelos	8	Distrito Federal	260

En cuanto a la escolaridad 311 tenían el grado de licenciatura, 173 maestría y 29 doctorado. Dentro de las carreras estudiadas se distribuyeron de la siguiente manera:

Psicología	93
Administración-Contaduría	99
Pedagogía	90
Ingeniería	107
Medicina	16
Derecho	11
Economía y Mercadotecnia	57
Diseño Gráfico y Arquitectura	13
Programación e informática	27

El requisito para la investigación fue que contaran con más de dos años de experiencia impartiendo cursos de capacitación y que accedieran de forma voluntaria a responder el inventario.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Instrumento

Como instrumento de medición se utilizó el Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975) estandarizado para la población mexicana por Guerra en 1996. Este inventario de auto-informe fue desarrollado con fines de investigación e intervención clínica aplicable a población adulta en general e incluye 40 reactivos que plantean diferentes situaciones de interacción personal con amigos, extraños, compañeros de trabajo y personas íntimamente relacionadas, en ocho dimensiones de la conducta asertiva:

1. Rechazar peticiones,
2. Admitir limitaciones personales,
3. Iniciar contactos sociales,
4. Expresar sentimientos positivos,
5. Afrontar la crítica,
6. Discrepar de las opiniones de otros,
7. Conducirse asertivamente en situaciones de servicio y
8. Expresar sentimientos negativos.

Los reactivos fueron elaborados a partir de reportes de estudiantes y pacientes, así como de una amplia revisión de la literatura para determinar cuales eran las situaciones que con mayor frecuencia se asocian con inasertividad.

Cada reactivo se contesta en dos ocasiones de acuerdo con dos subescalas diferentes tipo Likert:

- **Grado de incomodidad (GI):** Es la primera subescala la cual se refiere al malestar subjetivo que una persona puede experimentar al tener que enfrentarse a alguna de las situaciones descritas en el inventario, y debe ser contestada de acuerdo a una escala que consta de cinco puntos:

- 1= Nada
- 2= Un Poco
- 3= Regular
- 4= Mucho
- 5= Demasiado

➤ **Probabilidad de respuesta (PR):** Es la segunda subescala que se refiere a la probabilidad de que una persona lleve a cabo alguna de las conductas descritas en el inventario, se contesta con una escala de cinco puntos los cuales indican:

- 1= Siempre lo haría
- 2= Usualmente lo haría
- 3= Lo haría la mitad de las veces
- 4= Rara vez lo haría
- 5= Nunca lo haría

Finalmente se le pide al sujeto que señale aquellas situaciones en las que le gustaría ser más asertivo o conducirse con más seguridad, encerrando en un círculo el número de la situación correspondiente. Esta última parte se aplica con miras de atención terapéutica.

Los resultados de la prueba se obtienen mediante la sumatoria, por separado, de cada una de las subescalas. Los puntajes brutos se clasifican de acuerdo a un tabla normativa que indica los niveles de GI y de PR que presenta el sujeto y con base en la combinación de dichos niveles se elabora el diagnóstico final correspondiente en cuatro grupos:

- **Asertivo:** Personas con GI bajo y PR alta, que serían las propiamente asertivas, que no experimentan incomodidad o ansiedad y su probabilidad de actuar asertivamente cuando tienen que enfrentar situaciones de interacción social es alta.
- **No asertivos:** Personas con GI alto y PR baja, son personas que

manifiestan altos niveles de incomodidad en situaciones que requieren conductas asertivas sin actuar asertivamente.

- **Actores ansiosos:** Personas con GI alto y PR alta, son personas que despliegan conductas asertivas pero que experimentan altos niveles de incomodidad.
- **Indiferentes:** Personas con GI bajo y PR alta, no actúan asertivamente pero tampoco experimentan incomodidad.

Además de otros dos diagnósticos obtenidos por Guerra en su estandarización para la población de la capital mexicana:

- **Promedio:** Personas "normales" que experimentan un grado de incomodidad moderado y su probabilidad de respuesta es promedio (GI promedio, PR promedio).
- **Otras Combinaciones:**
 1. Personas que experimentan un grado de incomodidad moderado y su probabilidad de respuesta es alta (GI promedio, PR alta).
 2. Personas que manifiestan un grado de incomodidad promedio pero su probabilidad de respuesta es baja (GI promedio, PR baja).
 3. Personas que presentan una probabilidad de respuesta promedio y un grado de incomodidad bajo (PR promedio, GI baja).
 4. Personas que experimentan una probabilidad de respuesta promedio y su grado de incomodidad es alta (PR promedio, GI alta).

A través del análisis factorial llevado a cabo por Guerra se obtuvieron nueve factores o dimensiones para GI:

1. Reconocer limitaciones personales / hacer halagos
2. Conductas de confrontación y defensa de opiniones
3. Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas
4. Hacer peticiones
5. Expresión de sentimientos positivos
6. Rechazar peticiones
7. Resistir la presión de otros
8. Iniciar contactos sociales
9. Afrontar situaciones molestas

Y nueve factores o dimensiones para PR:

1. Reconocer limitaciones personales
2. Conductas de confrontación y defensa de opiniones
3. Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas
4. Hacer peticiones
5. Expresión de sentimientos positivos
6. Rechazar peticiones
7. Resistir la presión de otros
8. Afrontar situaciones molestas
9. Manifestar molestia, enfado o desacuerdo

La elección del Inventario de asertividad de Gambrill y Richey como instrumento de medición se debe a que dentro de las escalas de asertividad traducidas al español, esta presenta normas para su calificación en la población mexicana. Los coeficientes alfa de Cronbach y de consistencia interna obtenidos para esta

prueba fueron de 0.934 y 0.922 respectivamente, lo cual indica una alta confiabilidad. Además de ello, los reactivos que se manejan abarcan una amplia gama de conductas asertivas y las subescalas establecidas presentan la ventaja de considerar tanto un factor conductual como un factor emocional al medir la probabilidad de respuesta asertiva como el grado de incomodidad subjetiva correspondientemente; incluyendo las dos principales dimensiones que conforman la conducta asertiva. De igual manera se eligió dicho instrumento porque sus formas de aplicación y calificación son sencillas y rápidas.

Ejemplo de los reactivos del inventario		
1= Nada		1= Siempre lo haría
2= Un Poco		2= Usualmente lo haría
3= Regular		3= Lo haría la mitad de las veces
4= Mucho		4= Rara vez lo haría
5= Demasiado		5= Nunca lo haría
GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
	1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	
	10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	
	17. Solicitar una reunión o cita.	
	22. Decirle a alguien que le cae muy bien.	
	23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	
	26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	
	35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	
	39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	

Tipo de estudio

El tipo de estudio a realizar es exploratorio de campo, ya que no se pretenden manipular las variables independientes (sexo, carrera profesional, y lugar de residencia), únicamente se medirá la variable dependiente (asertividad) para realizar un análisis descriptivo de la forma en que el fenómeno investigado se presenta en dicha población.

Procedimiento.

El criterio de inclusión para los sujetos de investigación fue: instructores de capacitación con mínimo dos años de experiencia impartiendo cursos de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

capacitación sin importar la carrera estudiada y cuyo lugar de residencia fuera cualquier estado de la República Mexicana incluyendo el Distrito Federal.

Se obtuvo inicialmente una base de datos de instructores de capacitación proporcionada por una empresa que se dedica a la capacitación de recursos humanos.

Se contactó a los sujetos mediante dos formas: personalmente o vía electrónica.

De manera personal a aquellos sujetos a los cuales se tenía conocimiento de que laboraran como instructores de capacitación en diversas empresas.

Vía electrónica, se contactaba a los sujetos mediante un correo electrónico inicial donde se explicaba en que consistía el proyecto de investigación, así como los requisitos de la población a estudiar, se comentaba que podían participar ya sea respondiendo el inventario y / o brindando datos de otros instructores para que nos pusieramos en contacto con ellos; de igual manera, se les ofreció tener acceso a los resultados de dicho estudio una vez que se concluyera la investigación. Se les informaba que la participación era totalmente voluntaria siempre y cuando reuniera el perfil de los sujetos en estudio. Se les hacía la aclaración que los datos que vertían en el mismo eran confidenciales y se utilizarían sólo con fines de investigación.

A los que accedían a participar se les enviaba de vuelta vía electrónica o vía fax, el inventario de asertividad de Gambrill y Richey junto con la explicación detallada de cómo contestar dicho inventario. El inventario se enviaba en formato de documento word como archivo adjunto de tal manera que los sujetos podían contestarlo, guardar sus respuestas y enviarlo nuevamente. Cabe mencionar que se les hacía la aclaración de que en caso de surgir alguna duda al responderlo se pusieran en contacto por vía electrónica o telefónicamente con el aplicador de la prueba para aclarar dichas dudas, así como se les indicaba que leyeran

cuidadosamente las instrucciones del inventario y procedieran a contestarlo asegurándose de que no quedaran ningún reactivo sin contestar. En la parte superior del inventario se les solicitaba los siguientes datos sociodemográficos: edad, sexo, estado civil, grado de escolaridad, lugar de residencia, profesión ocupación, años ejerciendo la capacitación, ¿has impartido cursos de capacitación?, ¿cuántos cursos has impartido?.

Al recibir los inventarios contestados se imprimían junto con los datos del sujeto tales como nombre y correo electrónico, y en algunos casos el cargo, empresa y teléfono, por si teníamos que volver a contactarla posteriormente. Se identificaban con un folio consecutivo y se procedía a la captura de datos mediante SPSSPC (Statistical Package for Social Science, versión 8.0).

Se les enviaba finalmente un correo electrónico de agradecimiento por su participación.

Se excluyeron de la muestra a los sujetos que actualmente radicaban en el extranjero.

RESULTADOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

70A

RESULTADOS**Descripción de la muestra.**

La muestra de estudio estuvo conformada de la siguiente manera. En cuanto a la distribución por sexo, vemos que los hombres representaron el 55.9% y las mujeres el 44.1% de la población. Cuyas edades fluctuaron desde 21 a 77 años con una media de 37.93.

Gráfica 1
Distribución por sexo



En cuanto al estado civil la mayor parte de la población fueron casados (65.3%), seguidos por los solteros (29.8%) y en último lugar los divorciados (4.9%).

Gráfica 2
Distribución por estado civil

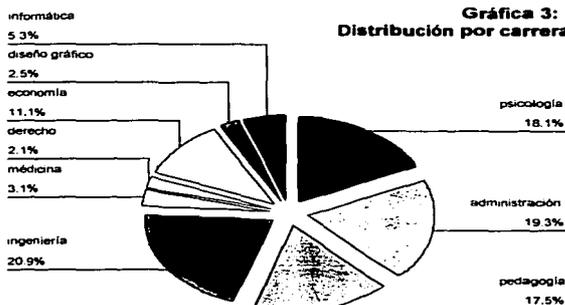


En lo que respecta a la distribución por estados de la República, podemos observar en la siguiente tabla que cada uno de los diferentes estados estuvo representado por sujetos en diferentes porcentajes, conformando un 50.7% el Distrito Federal.

Tabla 1:
Distribución de instructores que participaron en el estudio por estados de la República

Aguascalientes	2	0.4%	Nayarit	2	0.4%
Baja California	11	2.1%	Nuevo León	19	3.7%
Baja California Sur	2	0.4%	Oaxaca	5	1.0%
Campeche	3	0.6%	Puebla	2	0.4%
Coahuila	6	1.2%	Querétaro	13	2.5%
Colima	2	0.4%	Quintana Roo	4	0.8%
Chiapas	3	0.6%	San Luis Potosí	4	0.8%
Chihuahua	10	1.9%	Sinaloa	3	0.6%
Durango	2	0.4%	Sonora	13	2.5%
Guanajuato	9	1.8%	Tabasco	2	0.4%
Guerrero	3	0.6%	Tamaulipas	4	0.8%
Hidalgo	4	0.8%	Tlaxcala	4	0.8%
Jalisco	25	4.9%	Veracruz	13	2.5%
Estado de México	65	12.7%	Yucatán	3	0.6%
Michoacán	4	0.8%	Zacatecas	3	0.6%
Morelos	8	1.6%	Distrito Federal	260	50.7%

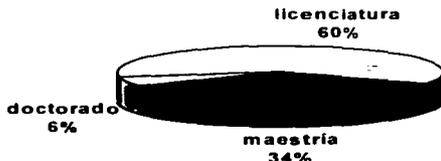
En cuanto a la profesión estudiada, la población que conformó la muestra se distribuyó de la siguiente manera:



Como podemos observar, principalmente la población se distribuyó en ingenieros, administradores, psicólogos y pedagogos.

La escolaridad de dicha población estudiada se distribuyó con un 60.6% pertenecientes al nivel licenciatura, 33.7% maestría y 5.7% doctorado.

Gráfica 4
Distribución por escolaridad



Prevalencia de asertividad

Partiendo de la base de datos se procedió a calificar el inventario calculando la sumatoria de cada una de las subescalas (GI y PR) por separado, para poder convertir los puntajes brutos en categorías nominales de acuerdo con las normas establecidas por Guerra (1996).

Una vez convertidos los puntajes que se registraron en cada una de las subescalas, se obtuvieron los diagnósticos finales mediante la combinación de los diferentes niveles de GI con los de PR, utilizando la modificación de las clasificaciones de grupos hecha por Concha y Rodríguez (2001), la alteración consistió únicamente en desglosar el grupo de "otras combinaciones" en dos categorías más, a las cuales se les denominó como promedio superior (GI promedio, más PR alta y PR promedio más GI baja) y promedio inferior (GI promedio más PR baja y PR promedio más GI alta). La obtención de estos dos diagnósticos tuvo como objetivo diferenciar a los sujetos que presentan un nivel

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

aceptable de asertividad de aquello cuya conducta asertiva se encuentra debajo de la media (ver tabla 2).

Tabla 2: Criterios para diagnóstico final

Nivel GI	Nivel PR	Diagnóstico
Alto	Bajo	Inasertivo
Bajo	Bajo	Indiferente
Alto	Alto	Actor Ansioso
Alto	Promedio	Promedio Inferior
Promedio	Bajo	Promedio
Promedio	Promedio	Promedio
Bajo	Promedio	Promedio Superior
Promedio	Alto	Promedio Superior
Bajo	Alto	Asertivo

Los siete diagnósticos generados se agruparon en dos clasificaciones generales (casos de asertividad y casos de inasertividad).

Se contaron como casos de asertividad a todos aquellos sujetos que presentaron los siguientes diagnósticos:

- ▶ Asertivo
- ▶ Promedio
- ▶ Promedio superior

De igual manera se consideraron casos de inasertividad a todos aquellos sujetos que presentaron los siguientes diagnósticos:

- ▶ Inasertivo
- ▶ Indiferente
- ▶ Actor Ansioso
- ▶ Promedio inferior

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

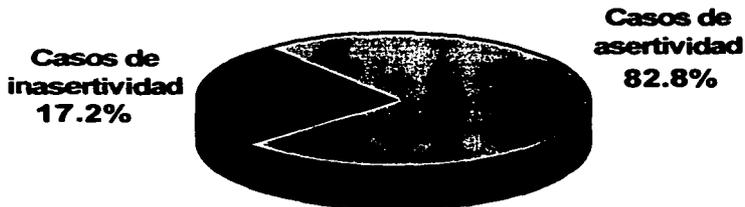
Para poder calcular la prevalencia, mediante la siguiente fórmula, donde primeramente se obtuvo el total de casos de asertividad que de acuerdo con los diagnósticos tuvo una frecuencia de 425 del total de sujetos que participó en el estudio, dividiendo esto entre el total de sujetos:

$$P = \frac{425}{513} = 82.8\%$$

Donde la prevalencia (P) es igual al número de casos de asertividad existentes (425) entre el total de la población (513).

De este modo se pudo determinar la prevalencia de casos de asertividad de la población, siendo el 82.8%, es decir que de cada 10 instructores de capacitación en la República Mexicana, 8 presentan conductas asertivas (ver gráfica 5).

**Gráfica 5
Prevalencia de Asertividad**



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Distribución por diagnóstico.

Aun cuando los resultados obtenidos nos indica que un 82.8% de la población presenta conducta asertiva, se observa que existen diferencias en sus diagnósticos tal como se muestra en la gráfica 6. A continuación se describe de manera más detallada dichos resultados:

El 12.7% se ubicó en el rango promedio de ambas subescalas, los individuos que se incluyeron dentro de este diagnóstico presentan un nivel de "normalidad" en su conducta asertiva, de acuerdo a los resultados planteados por Guerra (1996).

El 18.9% perteneciente al diagnóstico de promedio superior muestra un nivel de asertividad ligeramente por encima de lo "normal", esto quiere decir que su puntuación en grado de incomodidad se considera promedio y su probabilidad de respuesta alta o viceversa.

Finalmente, el 51.2% correspondiente al diagnóstico de asertivo no presenta problema en ninguna de las subescalas, podría decirse que las personas que cayeron en esta categoría, muestran un nivel óptimo de asertividad, ya que su grado de incomodidad es bajo y su probabilidad de emitir una respuesta asertiva es alta.

De igual manera, el 17.2% de los instructores cayó en la clasificación de inasertividad, presentando también diferencias en sus diagnósticos:

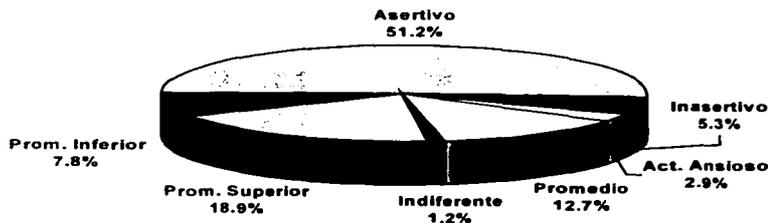
El 5.3% de los sujetos cayeron en el diagnóstico de inasertivo debido a que presentan problemas en las dos subescalas (GI y PR), esto significa que su grado de incomodidad al enfrentar situaciones como las que aparecen en el inventario es alto y su probabilidad de emitir una respuesta asertiva es baja. Esta puntuación indica que existen déficit tanto en el área emocional como en la conductual.

El 2.9 % cayó dentro del diagnóstico de actor ansioso ya que presentan problemas sólo en la subescala de GI; los sujetos incluidos en esta categoría pueden desplegar conductas asertivas cuando se requiere pero sufren altos niveles de incomodidad cuando se ven involucrados en situaciones de afrontamiento social.

El 7.8% correspondiente al diagnóstico de promedio inferior presenta déficit en alguna de las dos subescalas, mientras que en la otra su nivel se encuentra dentro del promedio. Esto significa que los instructores que pertenecen a esta clasificación pueden ser capaces de emitir conductas asertivas, pero experimentar un alto grado de incomodidad o por el contrario, no sentir altos niveles de incomodidad, pero no comportarse asertivamente.

Únicamente el 1.2% se incluye dentro del diagnóstico de indiferente, estos sujetos no actúan asertivamente pero tampoco experimentan incomodidad.

Gráfica 6
Distribución de la población en los siete diagnósticos



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

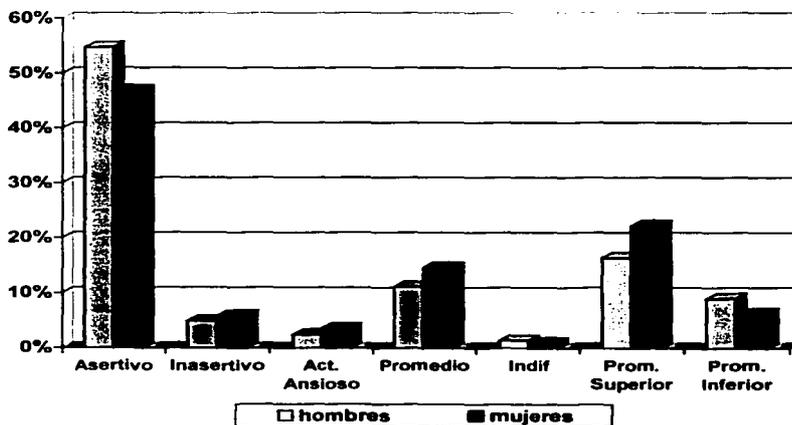
Distribución y comparación de sexo por diagnóstico.

La distribución que presentó la población en cuanto a sexo de acuerdo a los diagnósticos, fue muy similar a la que exhibió la muestra total (ver gráfica 7).

En el caso de los hombres, lo correspondiente al diagnóstico de inasertividad, el 4.9% cayó dentro de la categoría inasertivo, el 2.4% en la de actor ansioso, el 9% en promedio inferior y tan sólo el 1.4% en la de indiferente.

En lo que respecta a los casos de asertividad el 11.1% de los hombres entró en el diagnóstico promedio, el 16.4% correspondió a la categoría promedio superior y el 54.7% a la de asertivo.

Gráfica 7
Distribución de sexo por diagnóstico



En el caso de las mujeres al igual que los hombres, la distribución correspondiente fue muy similar a la de la muestra total, en lo que respecta al diagnóstico de inasertividad, el 5.8% cayó dentro de la categoría inasertivo, el 3.5% en la de actor ansioso, el 6.2% en promedio inferior y tan sólo el .9% en la de indiferente.

En lo que respecta a los casos de asertividad el 14.6% de las mujeres entró en el diagnóstico promedio, el 22.2% correspondió a la categoría promedio superior y el 46.8% a la de asertivo.

Al comparar las distribuciones que corresponden a hombres y mujeres a lo largo de los siete diagnósticos se observa que se comportan manera similar.

Mediante la aplicación de la Chi cuadrada ($X^2= 9.498$, 8 GL, $p=0.302$) se corroboró lo que a simple vista se puede observar en la gráfica 7, ya que el resultado de esta prueba indica que no existen diferencias significativas en el nivel de asertividad entre hombres y mujeres. Sin embargo se observa que los hombres presentan un porcentaje mayor en el nivel de asertividad, indiferentes y promedio inferior y un porcentaje menor en las demás categorías.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

NOVA TESIS
EN LA BOLA

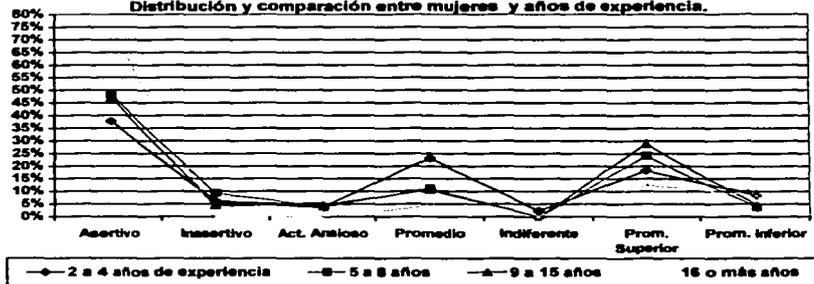
Distribución y comparación entre sexo y años de experiencia.

Se realizó también un análisis estadístico a través de la Chi cuadrada donde el valor obtenido fue: $X^2= 67.210$, 56 GL, $p=0.145$, estos indican que no se presentan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad presentado por los hombres y mujeres con diferentes años de experiencia como instructores de capacitación. Los cuatro grupos de años de experiencia se formaron por cuartiles, quedando conformado el primer cuartil de 2 hasta 4 años de experiencia, el segundo cuartil de 5 a 8 años, el tercer cuartil incluía de 9 a 15 años y el cuarto cuartil tenía de 16 a más años de experiencia, siendo la máxima 50 años de experiencia.

Mujeres

Las mujeres muestran diferencias en su distribución, por ejemplo en la categoría de asertividad las mujeres de hasta 4 años de experiencia obtuvieron el menor porcentaje (37.8%), mientras que las de 16 a más años obtuvieron el mayor porcentaje (75%). Estas últimas no presentan distribución en las categorías de inasertivo y actores ansiosos, lo cual puede indicar que a mayor tiempo de experiencia, mayor nivel de asertividad (ver gráfica 8).

Gráfica 8
Distribución y comparación entre mujeres y años de experiencia.



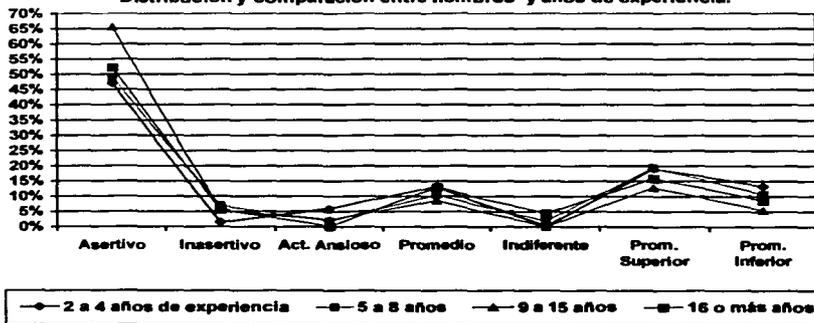
Cabe señalar que en la categoría de indiferente únicamente tuvieron porcentaje las mujeres de hasta 4 años de experiencia (2.4%). Sin embargo, dicho porcentaje es muy bajo con lo que se puede observar que de manera general las mujeres no caen en esta categoría.

Hombres

Los hombres de 9 a 15 años de experiencia obtuvieron el porcentaje más alto en la categoría de asertividad (65.6%) y los porcentajes más bajos en las categorías de promedio, promedio superior y promedio inferior (8.6%, 12.9% y 5.4% respectivamente; según lo muestra la gráfica 9).

Los hombres de hasta 4 años de experiencia presentaron los porcentajes más bajos en asertividad e inasertividad (47.1% y 1.5% respectivamente), mientras que obtuvieron los porcentajes más altos en las categorías de actores ansiosos y promedio inferior (5.9% y 13.3% respectivamente).

Gráfica 9
Distribución y comparación entre hombres y años de experiencia.



Distribución y comparación entre carreras profesionales.

Referente a la forma en como los diagnósticos se distribuyeron por carrera profesional, es posible señalar que los porcentajes que se obtuvieron en cada uno de ellos no presentan diferencias importantes, es decir todas las distribuciones se comportaron de manera similar (ver gráfica 10).

Estos mismos resultados fueron arrojados por el análisis estadístico realizado a través de la Chi cuadrada, donde el valor obtenido fue : $X^2= 60.392$, 64 GL, $p=0.605$, lo que indica que no se presentan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad presentado por los sujetos pertenecientes a las diferentes carreras profesionales. No obstante resulta importante señalar que en algunos de los diagnósticos se encontraron pequeñas diferencias en los porcentajes que presentaron las distintas carreras profesionales

Por ejemplo: en el diagnóstico inasertivo, Psicología obtuvo el porcentaje más bajo (1.1%), mientras que Informática y Derecho obtuvieron los porcentajes más altos (11.1% y 9.1% respectivamente).

En la categoría de asertivo, Pedagogía obtuvo el porcentaje más bajo (42.2%) seguido de Economía (43.9%), mientras que Informática obtuvo el porcentaje más alto (59.3%).

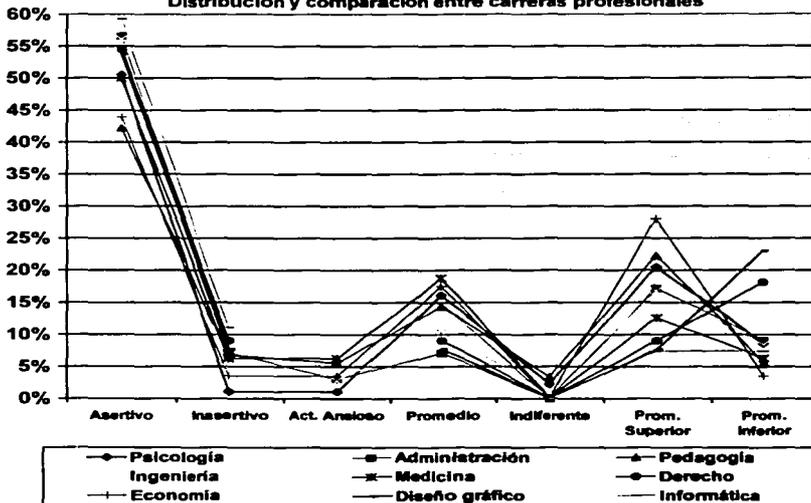
En lo que respecta a la categoría de actores ansiosos, Medicina y Pedagogía obtuvieron los porcentajes más altos (6.3% y 5.6% respectivamente), mientras que Informática, Derecho y Diseño Gráfico no presentan porcentajes en esta categoría.

En la categoría de promedio, Administración y Diseño Gráfico obtuvieron los porcentajes más bajos (4.1% y 7.7% respectivamente), mientras que Medicina y Economía obtuvieron los porcentajes más altos (18.8% y 17.5% respectivamente), seguidos por Psicología (16.1%).

En la categoría de promedio superior, Economía obtuvo el porcentaje más bajo (3.5%), mientras que Diseño Gráfico obtuvo el porcentaje más alto (23.1%) seguido por Derecho (18.2%).

Finalmente en la categoría de promedio inferior, Informática y Diseño Gráfico obtuvieron los porcentajes más bajos (7.4% y 7.7% respectivamente), mientras que Economía, Pedagogía y Psicología obtuvieron los porcentajes más altos (28%, 22.3% y 20.5% respectivamente).

Gráfica 10
Distribución y comparación entre carreras profesionales



Distribución y comparación entre carreras profesionales y sexo.

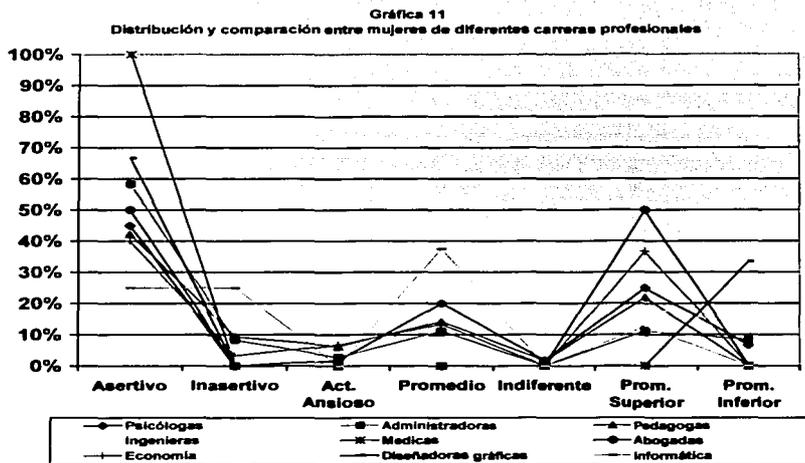
Se realizó un análisis estadístico a través de la Chi cuadrada, donde el valor obtenido fue : $X^2 = 132.113$, 136 GL, $p = 0.578$, lo que indica que no se presentan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad presentado por los hombres y mujeres pertenecientes a las diferentes carreras profesionales. Es posible señalar que los porcentajes que presentan las mujeres muestran diferencias en la distribución en comparación con los hombres (ver gráfica 11).

Por ejemplo, las mujeres presentan una distribución con pequeñas diferencias dependiendo de la carrera profesional a la que pertenezcan, en el caso de las mujeres de medicina únicamente obtuvieron porcentajes en la categoría de asertividad presentando el porcentaje más alto (100%), seguidas por las diseñadoras gráficas (66.7%), las cuales además de esta categoría, obtuvieron el porcentaje más alto en promedio inferior (33.4%) siendo las dos categorías en donde tuvo distribución.

Las mujeres de informática obtuvieron el porcentaje más alto en la categoría de asertividad (25%), mientras que en la categoría de promedio e inasertividad obtuvieron el porcentaje más alto (37.5% y 25%). Por otro lado las abogadas obtuvieron el porcentaje mayor en la categoría de promedio superior (50%).

En la categoría de indiferente mostraron un comportamiento muy similar, donde únicamente las psicólogas y las pedagogas obtuvieron porcentaje (1.7% y 1.6% respectivamente).

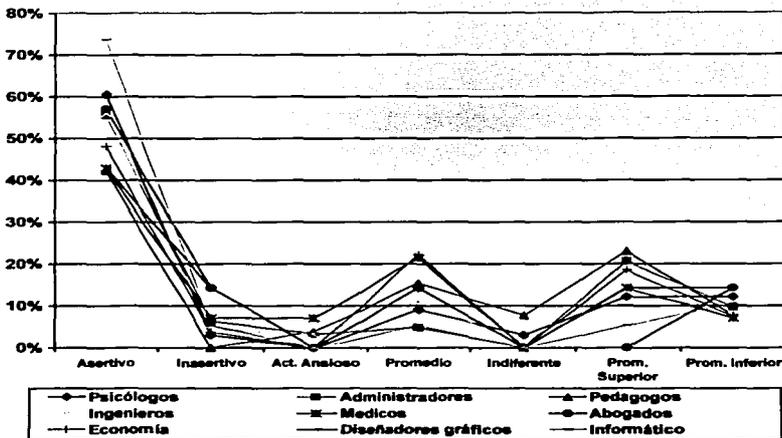
Cabe destacar que las psicólogas obtuvieron porcentajes altos en las categorías pertenecientes a asertividad (asertivo, promedio y promedio superior), y porcentajes bajos en las categorías pertenecientes a inasertividad (inasertivo, actor ansioso, indiferente y promedio inferior).



En el caso de los hombres se observó una distribución más similar. En la categoría de asertividad los hombres de informática obtuvieron el porcentaje mayor (73.7%), mientras que los hombres de pedagogía obtuvieron el porcentaje más bajo (42.3%), seguidos por medicina y diseño (42.9%) (ver gráfica 12).

En la categoría de inasertivos los diseñadores y los abogados obtuvieron el porcentaje más alto (14.3%), mientras que los pedagogos no presentan porcentaje. Por otro lado los de medicina y economía obtuvieron los porcentajes más altos en la categoría de promedio (21.4% y 22.2% respectivamente), mientras que los de administración e informática obtuvieron el porcentaje más bajo (4.8% y 4.6%).

Gráfica 12
Distribución y comparación entre hombres de diferentes carreras profesionales



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Distribución y comparación entre carrera profesional y años de experiencia.

Se realizó un análisis para ver como se distribuía el nivel de asertividad entre la carrera profesional y los años de experiencia como instructores de capacitación. Los resultados arrojados por el análisis estadístico realizado a través de la Chi cuadrada, donde el valor obtenido fue: $X^2 = 298.078$, 280 GL, $p = 0.219$, indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad presentado en las diferentes carreras profesionales dependiendo de los años de experiencia que tengan como instructores de capacitación.

No obstante resulta importante señalar que en algunos de los diagnósticos se encontraron pequeñas diferencias en las distribuciones que presentaron las distintas carreras profesionales (ver gráficas 13-21).

Psicólogos

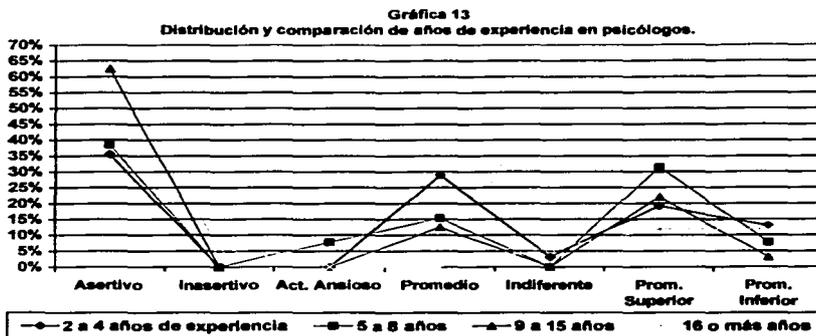
En el caso de los psicólogos se observa que existen diferencias dependiendo de los años de experiencia que posean. Por ejemplo, se observa que a más años de experiencia, mayor es su nivel de asertividad; distribución que se observa de manera inversa en la categoría de promedio (ver gráfica 13).

Sin embargo en la categoría de inasertivo únicamente presenta porcentaje los psicólogos con 16 o más años de experiencia (5.9%).

En la distribución de actores ansiosos únicamente presenta porcentaje los psicólogos de 5 a 8 años de experiencia (7.7%).

En lo que respecta a la distribución de promedio superior se observa que los psicólogos con 5 a 8 años de experiencia obtuvieron el mayor porcentaje (31.4%), mientras que los de 16 a más años de experiencia obtuvieron el porcentaje más bajo (11.8%).

Por último en la distribución de promedio inferior se observa que los psicólogos que tienen hasta 4 años de experiencia obtuvieron el porcentaje más alto (12.9%), seguidos por los de 16 a más años de experiencia (11.8%), mientras que los de 9 a 15 años obtuvieron el porcentaje menor (3.1%).



Administradores

En lo que respecta a los administradores se observó que en la categoría de asertivos, los sujetos que tenían de 9 a 15 años de experiencia obtuvieron el porcentaje mayor (69%), mientras que los administradores de 2 a 4 y 5 a 8 obtuvieron los porcentajes más bajos (48.10% y 47.80% respectivamente).

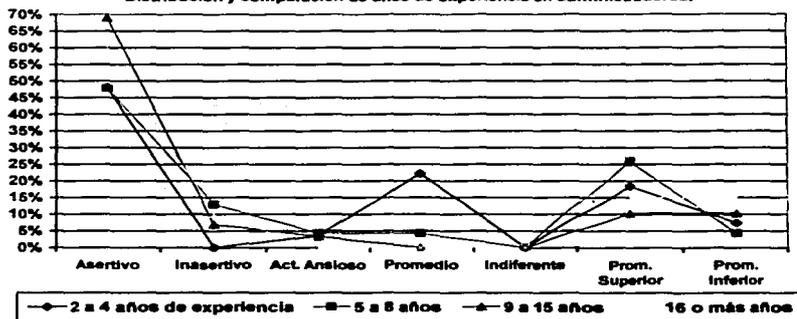
Los administradores de hasta 4 años de experiencia obtuvieron el porcentaje más bajo en la categoría de inasertivo, mientras que los de 5 a 8 años obtuvieron el porcentaje más alto (13%).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otro lado en la categoría de promedio sobresalen los administradores que tienen hasta 4 años de experiencia con un porcentaje de 22.2% (ver gráfica 14).

Por último en la categoría de promedio superior los administradores de 5 a 8 años de experiencia obtuvieron el porcentaje más alto (26%), mientras que los de 9 a 15 años el más bajo (10.3%)

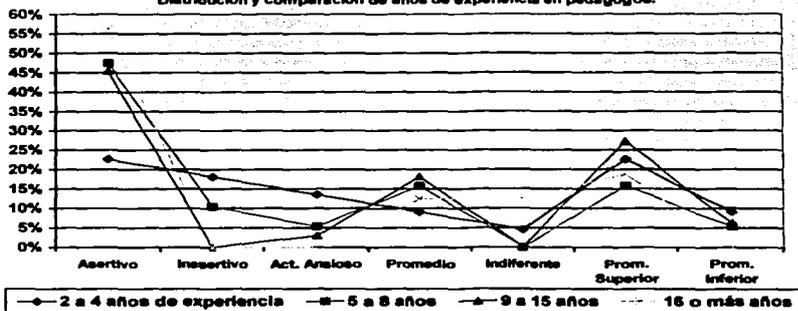
Gráfica 14
Distribución y comparación de años de experiencia en administradores.



Pedagogos

En el caso de los pedagogos se observó que los que poseen hasta 4 años de experiencia obtuvieron los puntajes más altos en la categoría de inasertividad, actores ansiosos y la de promedio inferior, siendo tres de las cuatro categorías que se consideran como inasertividad, mientras que obtuvieron los porcentajes más bajos en la categoría de asertividad y de promedio. Dicha distribución se observó de manera inversa en los pedagogos que tienen 16 o más años de experiencia, lo cual puede indicar que a mayor años de experiencia, los sujetos incrementa el nivel de asertividad.

Gráfica 15
Distribución y comparación de años de experiencia en pedagogos.



Ingenieros

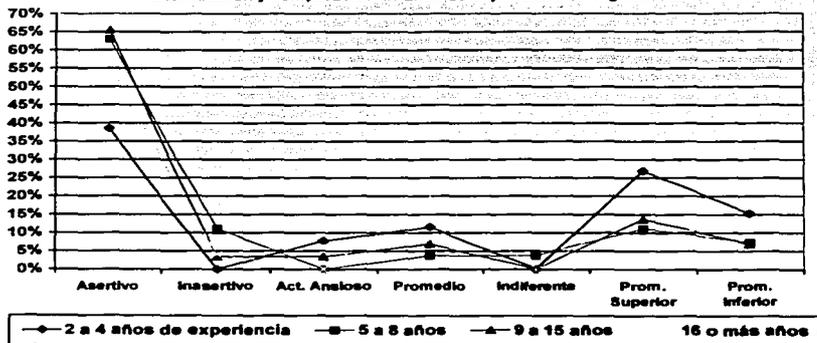
La distribución que presentan los ingenieros en la categoría de asertividad, indica que los que tienen 9 a 15 años seguidos de 5 a 8 años de experiencia (65.5% y 63% respectivamente) presentan mayor porcentaje de asertividad que los de hasta 4 años de experiencia (38.5%) (ver gráfica 16).

Los ingenieros de 5 a 8 años presentan mayor nivel de inasertividad (11.1%) que los de 2 a 4 años.

En la categoría de promedio los ingenieros de 16 o más años de experiencia obtuvieron el porcentaje más alto (20%), mientras que los de 5 a 8 el porcentaje más bajo (3.7%).

Por último tanto en la categoría de promedio superior como en la de promedio inferior, los ingenieros de hasta 4 años de experiencia obtuvieron el porcentaje más alto (26.9% y 15.3% respectivamente).

Gráfica 16
Distribución y comparación de años de experiencia en ingenieros.

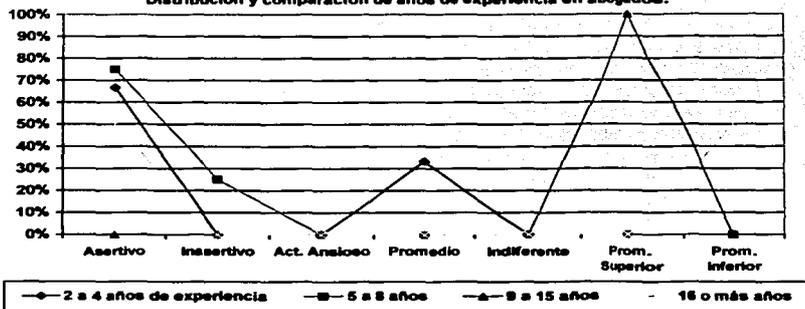


Abogados

Los abogados presentan distribuciones distintas dependiendo de los años de experiencia que tengan, por ejemplo presentan un porcentaje alto en la categoría de asertividad y en la categoría promedio. Los abogados de 5 a 8 años de experiencia obtuvieron los porcentajes más altos tanto en la categoría de asertividad como en la de inasertividad. Los abogados con 9 a 15 años de experiencia únicamente se distribuyeron en la categoría de promedio superior. Por último, los abogados con 16 o más años se distribuyeron en las categorías de asertividad y promedio inferior con un 50% cada una.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Gráfica 17
Distribución y comparación de años de experiencia en abogados.



Economía

Los sujetos cuya carrera profesional es economía y cuentan con 2 a 4 años de experiencia obtuvieron el porcentaje más alto en la categoría de asertividad (59.1%), mientras que los de 5 a 8 años obtuvieron el porcentaje más bajo (27.8%).

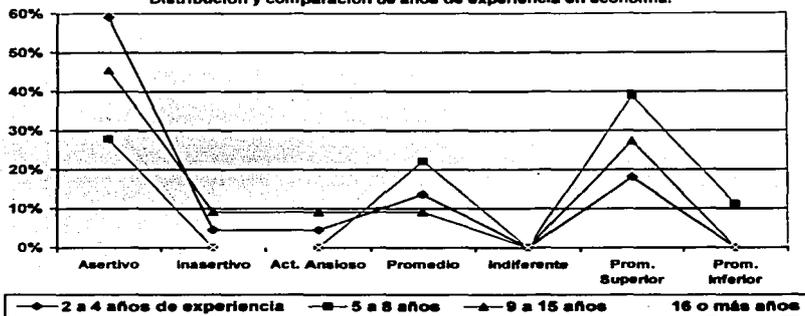
Tanto en la categoría de inasertivo como en la de actor ansioso, los sujetos de 9 a 15 años obtuvieron los porcentajes más altos (9.1% en cada caso), mientras que los de 5 a 8 y 16 o más años obtuvieron los porcentajes más bajos.

En la categoría promedio los de 16 a más años de experiencia obtuvieron el porcentaje más alto (33.3%), mientras que los de 9 a 15 años obtuvieron el porcentaje más bajo (9.1%). En la categoría de independiente sobresale el que no se presenta distribución alguna de sujetos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por último los sujetos pertenecientes a economía con 5 a 8 años de experiencia obtuvieron los porcentajes más altos en la categoría de promedio superior y la de promedio inferior (38.9% y 11.1% respectivamente), sin embargo en la categoría de promedio superior cabe señalar que los sujetos de 2 a 4 años obtuvieron el porcentaje más bajo (3.6%).

Gráfica 18
Distribución y comparación de años de experiencia en economía.

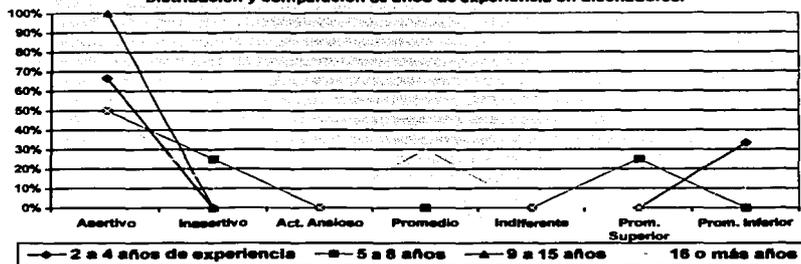


Diseñadores

Los diseñadores de hasta 4 años de experiencia presentaron únicamente distribución en las categorías de asertividad (66.7%) y promedio inferior (33.3%). Mientras que los de 9 a 15 años únicamente en la categoría de asertivos.

Por otra parte los diseñadores presentaron el porcentaje mayor en la categoría de inasertivo y la de promedio superior (25% en cada caso). Los diseñadores de 16 a más años de experiencia fueron los únicos que presentaron distribución en la categoría de promedio (30%).

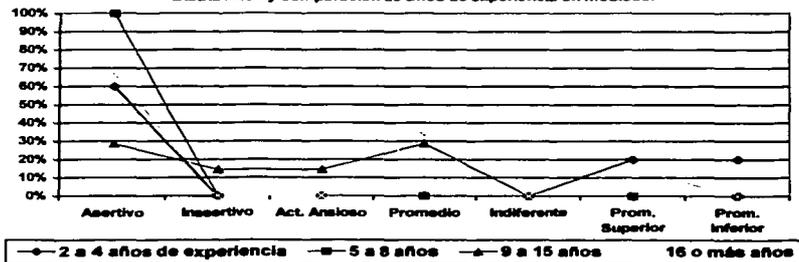
Gráfica 19
Distribución y comparación de años de experiencia en diseñadores.



Médicos

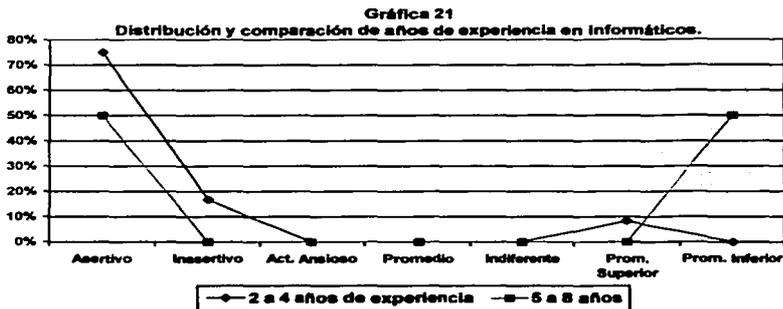
Los médicos de 5 a 8 años de experiencia presentaron sólo distribución en la categoría de asertividad, mientras que los de 9 a 15 años fueron los que obtuvieron el porcentaje menor en asertividad (28.6%) y a su vez los únicos que presentan porcentajes en las categorías de inasertivos y actores ansiosos (14.3% en cada caso).

Gráfica 20
Distribución y comparación de años de experiencia en médicos.



Informática

Los sujetos cuya carrera profesional es informática únicamente se distribuyeron entre 2 a 4 años y 5 a 8 años de experiencia los primeros obtuvieron mayor porcentaje de asertividad (75%), mientras que los de 5 a 8 años sólo se distribuyeron en la categoría de asertivos y la de promedio inferior (50% en cada una).



Distribución y comparación entre estados de la República.

Se realizó un análisis estadístico a través de la Chi cuadrada, donde el valor obtenido fue : $X^2= 269.546$, 248 GL, $p=0.166$, para ver cómo se distribuía el nivel de asertividad en los instructores de capacitación pertenecientes a diferentes estados de la República Mexicana. Este análisis indica que no se existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de asertividad presentado en los instructores que radican en diferentes estados de la República Mexicana. Sin embargo aun cuando no presentan diferencias significativas, se describen a continuación los estados de la República que presentaron mayor porcentaje de sujetos en la investigación, con el fin de analizar más detalladamente su distribución (ver gráfica 22).

Los porcentajes que se obtuvieron en cada uno de los casos presentan distribuciones con ciertas diferencias, por ejemplo, en el diagnóstico asertivo, los sujetos que radican en el estado de Sonora obtuvieron el porcentaje más alto (69.2%), seguidos por Nuevo León (63.2%), Veracruz y Querétaro (61.5%), mientras que los sujetos del Estado de México obtuvieron el porcentaje más bajo (40%).

En el diagnóstico de inasertivo, los sujetos de Jalisco obtuvieron el porcentaje más alto (12%), mientras que Querétaro, Sonora, Chihuahua, Baja California y Nuevo León no presentaron distribución en esta categoría.

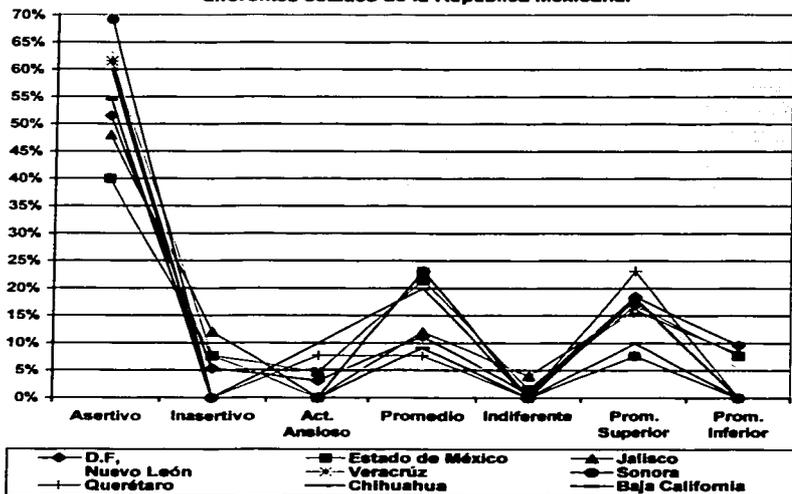
En cuanto al diagnóstico de actores ansiosos, Chihuahua obtuvo el porcentaje más alto (10%), mientras que los sujetos de Jalisco, Baja California, Veracruz y Sonora obtuvieron el porcentaje más bajo.

En el diagnóstico de promedio, los sujetos de Veracruz y Sonora obtuvieron el porcentaje más alto (23.1%), seguidos por el Estado de México (21.5%) mientras que Nuevo León obtuvo el porcentaje más bajo (5.3%).

En el diagnóstico de promedio superior Veracruz y Sonora obtuvieron el porcentaje más bajo (7.7%), mientras que Querétaro obtuvo el porcentaje más alto (23.1%).

Por último en el diagnóstico de promedio inferior, el D.F. presenta el porcentaje más alto (9.6%), mientras que Veracruz, Sonora, Chihuahua, Baja California y Querétaro obtuvieron el porcentaje más bajo.

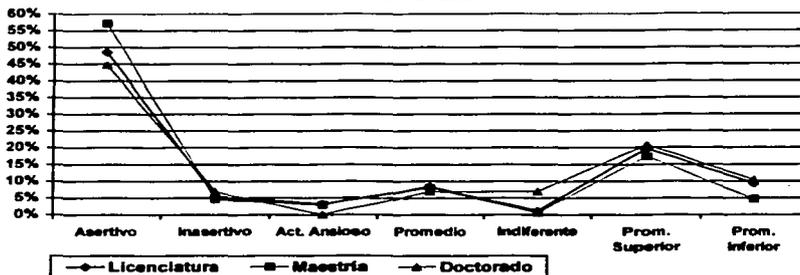
Gráfica 22
Distribución y comparación de instructores pertenecientes a diferentes estados de la República Mexicana.



Distribución y comparación de instructores de capacitación con diferentes grados de escolaridad.

De igual manera se observó que existen diferencias entre los niveles de escolaridad que poseen los sujetos. Al realizar el análisis estadístico mediante la Chi cuadrada, donde el valor obtenido fue : $X^2= 17.005$, 16 GL, $p=0.385$, indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de escolaridad (ver gráfica 23).

Gráfica 23
Distribución y comparación de instructores con diferente grado de escolaridad.



Sin embargo, cabe señalar que en algunos casos se encontraron diferencias interesantes aun cuando no son significativas, se puede observar que en la categoría de asertividad, los sujetos con grado de maestría presentan mayor nivel de asertividad (57.2%) y el menor nivel los pertenecientes al grado de doctorado (44.8%).

En las categorías de actor ansioso, promedio e indiferente, los sujetos de licenciatura y maestría muestran un comportamiento muy similar, a diferencia de los sujetos de doctorado. Estos últimos, a su vez no presentan la categoría de actores ansiosos.

Reactivos marcados con mayor frecuencia

El instrumento tienen una parte final donde se le pide al sujeto que señale aquellas situaciones en las que le gustaría ser más asertivo o conducirse con más seguridad, encerrando en un círculo el número de la situación correspondiente. Esta última parte se aplica con miras de atención terapéutica y la información que aporta es de tipo cualitativo. Sin embargo en esta investigación no todos los sujetos contestaron esta sección, algunos sujetos argumentaban que estaban a gusto con su comportamiento en cada situación o reactivo (ver gráfica 24). Únicamente el 17.54% (90 sujetos) de la población total respondió esta última parte.

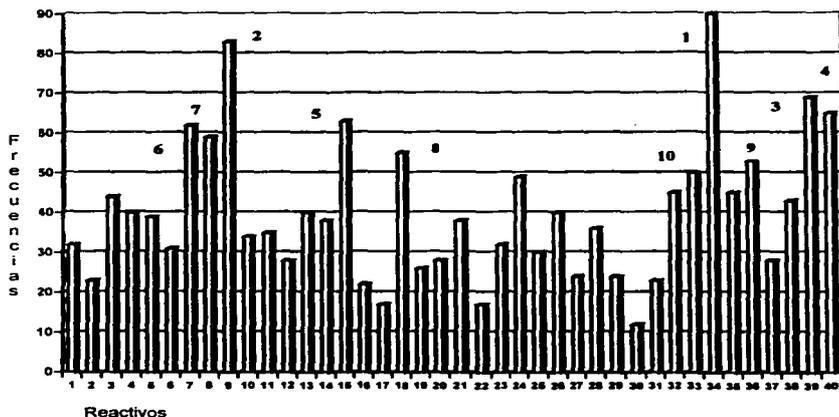
De las respuestas obtenidas en esta parte del inventario se realizó una tabla de frecuencias a través de la sumatoria, de las cuales a continuación se mencionan los diez reactivos con las frecuencias más altas (ver tabla 3).

Tabla 3:
Reactivos marcados con mayor frecuencia

Posición		Reactivo	Frecuencia
1°	34	"resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar"	90
2°	9	"pedir un aumento de sueldo"	83
3°	39	"decirle a un compañero de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted"	69
4°	40	"pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo".	65
5°	15	"iniciar una conversación con un extraño".	63
6°	7	"admitir que tiene miedo y pedir comprensión"	62
7°	8	"decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado que a usted le molesta algo que dice o hace" posición	59
8°	18	"insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez que la solicitó"	55
9°	36	"solicitar la devolución de cosas prestadas"	53
10°	33	"renunciar a su trabajo"	50

Esta tabla muestra los reactivos o situaciones en las que les gustaría conducirse con más seguridad, lo cual indica que los sujetos en estudio presentan dificultades al estar frente a situaciones de este tipo, y que les gustaría tener mayor elementos o herramientas para conducirse de mejor manera y con más seguridad ante estas situaciones.

Gráfica 24
Reactivos marcados con mayor frecuencia.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Análisis de Factores

Finalmente se realizó un análisis para ver como se distribuyeron los factores de cada subescala en este estudio. Tanto la subescala de Grado de Incomodidad como la de Probabilidad de Respuesta tienen nueve factores que a continuación se muestran:

Tabla 4:
Factores de las subescalas GI y PR

Factores de la subescala Grado de Incomodidad	Factores de la subescala Probabilidad de Respuesta
1. Reconocer limitaciones personales / Hacer halagos.	1. Expresión de sentimientos positivos.
2. Conductas de confrontación y defensa de opiniones.	2. Manifiestar molestia, enfado o desacuerdo.
3. Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas.	3. Reconocer limitaciones personales.
4. Hacer peticiones.	4. Hacer peticiones.
5. Expresión de sentimientos positivos.	5. Conductas de confrontación.
6. Rechazar peticiones.	6. Rechazar peticiones.
7. Resistir la presión de otros.	7. Resistir la presión de otros.
8. Iniciar contactos sociales.	8. Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas.
9. Afrontar situaciones molestas.	9. Afrontar situaciones molestas.

Se llevó a cabo un análisis mediante la prueba t para ver si existen diferencias significativas en cuanto a sexo. En la siguiente tabla se muestran los factores que resultaron significativos:

Variable	Descripción	Grupos	Media	Desv. Est	t	gl	Sig.																																							
FAC2GI	Conductas de confrontación	Femenino	32.8540	10.4026	3.124	511	.002																																							
		Masculino	30.0209	10.0321				FAC4GI	Hacer peticiones	Femenino	16.5929	5.5476	2.626	511	.009	Masculino	15.2334	6.0260	FAC6GI	Rechazar peticiones	Femenino	16.0929	4.2148	3.335	511	.001	Masculino	14.8362	4.2547	FAC7PR	Resistir la presión de otros	Femenino	5.3584	2.2050	-2.927	511	.004	Masculino	5.9233	2.1421	FAC9PR	Afrontar situaciones molestas	Femenino	16.3673	3.8381	2.999
FAC4GI	Hacer peticiones	Femenino	16.5929	5.5476	2.626	511	.009																																							
		Masculino	15.2334	6.0260				FAC6GI	Rechazar peticiones	Femenino	16.0929	4.2148	3.335	511	.001	Masculino	14.8362	4.2547	FAC7PR	Resistir la presión de otros	Femenino	5.3584	2.2050	-2.927	511	.004	Masculino	5.9233	2.1421	FAC9PR	Afrontar situaciones molestas	Femenino	16.3673	3.8381	2.999	511	.003	Masculino	15.3728	3.6389						
FAC6GI	Rechazar peticiones	Femenino	16.0929	4.2148	3.335	511	.001																																							
		Masculino	14.8362	4.2547				FAC7PR	Resistir la presión de otros	Femenino	5.3584	2.2050	-2.927	511	.004	Masculino	5.9233	2.1421	FAC9PR	Afrontar situaciones molestas	Femenino	16.3673	3.8381	2.999	511	.003	Masculino	15.3728	3.6389																	
FAC7PR	Resistir la presión de otros	Femenino	5.3584	2.2050	-2.927	511	.004																																							
		Masculino	5.9233	2.1421				FAC9PR	Afrontar situaciones molestas	Femenino	16.3673	3.8381	2.999	511	.003	Masculino	15.3728	3.6389																												
FAC9PR	Afrontar situaciones molestas	Femenino	16.3673	3.8381	2.999	511	.003																																							
		Masculino	15.3728	3.6389																																										

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De igual manera se realizó un análisis de varianza para cada una de las siguientes variables que a continuación se muestran junto con los factores que resultaron estadísticamente significativos.

Estado civil

Variable	Descripción	Grupos	Media	Desv. Est	F	gl	Sig.
FAC1PR	Expresión de sentimientos positivos	soltero	24.7451	6.3251	7.072	2	.001
		casado	27.0860	6.6348			
		divorciado	25.1200	6.9781			

Nivel de escolaridad

Variable	Descripción	Grupos	Media	Desv. Est	F	gl	Sig.
FAC1GI	Reconocer limitaciones personales	licenciatura	21.9936	7.4816	4.340	2	.014
		maestría	20.1214	6.2153			
		doctorado	20.3448	3.9666			

Carreras profesionales

Variable	Descripción	Grupos	Media	Desv. Est	F	gl	Sig.
FAC6PR	Rechazar peticiones	Psicología	14.5914	4.2484	2.817	8	.005
		Administración	15.4545	3.5836			
		Pedagogía	16.5000	3.4323			
		Ingeniería	14.7757	3.8689			
		Medicina	14.5625	3.1192			
		Derecho	16.7273	3.4667			
		Economía	15.8596	3.0557			
		Diseño gráfico	15.9231	3.7519			
		Informática	16.7407	3.3695			

Sexo y profesión

Variable	Descripción	Grupos	Media	Desv. Est	F	gl	Sig.
FAC6PR	Rechazar peticiones	Mujeres Psicología	14.9500	3.9976	1.775	17	.028
		Mujeres Administración	15.6389	3.5063			
		Mujeres Pedagogía	16.4688	3.1871			

Mujeres Ingeniería	15.8750	4.0967
Mujeres Medicina	10.5000	.7071
Mujeres Derecho	15.7500	1.7078
Mujeres Economía	15.5667	3.0703
Mujeres Diseño gráfico	16.3333	2.5820
Mujeres Informática	17.5000	2.1381
Hombres Psicología	13.9394	4.6633
Hombres Administración	15.3492	3.6507
Hombres Pedagogía	16.5769	4.0415
Hombres Ingeniería	14.5824	3.8183
Hombres Medicina	15.1429	2.8785
Hombres Derecho	17.2857	4.1918
Hombres Economía	16.1852	3.0639
Hombres Diseño gráfico	15.5714	4.7208
Hombres Informática	16.4211	3.7759

Sexo y años de experiencia

Variable	Descripción	Grupos	Media	Desv. Est	F	gl	Sig.
FAC1GI	Reconocer limitaciones personales	mujeres hasta 4 años	23.1951	8.0223	3.097	7	.003
		mujeres de 5 a 8	21.0000	6.5069			
		mujeres de 9 a 15	20.8333	5.8798			
		mujeres de 16 o más	17.6667	3.9526			
		hombres hasta 4 años	22.3676	8.3593			
		hombres de 5 a 8	22.1404	7.5414			
		hombres de 9 a 15	19.5806	5.5390			
		hombres de 16 o más	21.3333	6.7272			
FAC2GI	Conductas de	mujeres hasta 4 años	34.0976	10.2928	2.898	7	.006
		mujeres de 5 a 8	32.1667	10.2271			

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

	confrontación	mujeres de 9 a 15	33.1970	10.6138			
		mujeres de 16 o más	29.2083	10.2617			
		hombres hasta 4 años	31.3382	10.3802			
		hombres de 5 a 8	31.8070	9.7109			
		hombres de 9 a 15	28.2688	9.6719			
		hombres de 16 o más	29.6087	10.2041			
		mujeres hasta 4 años	17.2683	5.4230			
		mujeres de 5 a 8	15.9630	5.3163			
		mujeres de 9 a 15	16.7273	5.6365			
FAC4GI	Hacer peticiones	mujeres de 16 o más	15.3333	6.1902	2.419	7	.019
		hombres hasta 4 años	15.7941	5.7135			
		hombres de 5 a 8	16.6842	7.3997			
		hombres de 9 a 15	14.3226	5.4616			
		hombres de 16 o más	14.7101	5.6232			
		mujeres hasta 4 años	16.3293	4.4139			
		mujeres de 5 a 8	16.1111	3.9984			
		mujeres de 9 a 15	16.5455	4.1996			
FAC6GI	Rechazar peticiones	mujeres de 16 o más	14.0000	3.6236	3.813	7	.000
		hombres hasta 4 años	15.8088	4.7701			
		hombres de 5 a 8	15.2632	4.2700			
		hombres de 9 a 15	13.9570	3.6710			
		hombres de 16 o más	14.7101	4.2775			
		mujeres hasta 4 años	11.8659	4.3625			
		mujeres de 5 a 8	10.9444	4.0535			
		mujeres de 9 a 15	11.3182	4.7754			
FAC7GI	Resistir la presión de otros	mujeres de 16 o más	9.2917	4.0269	2.028	7	.050
		hombres hasta 4 años	11.5441	4.4602			
		hombres de 5 a 8	10.7544	3.4963			
		hombres de 9 a 15	10.0860	4.0664			
		hombres de 16 o más	10.6377	3.7060			
FAC8GI		mujeres hasta 4 años	14.7561	4.4543	2.625	7	.011

	Iniciar contactos sociales	mujeres de 5 a 8	13.3889	4.2489			
		mujeres de 9 a 15	13.5303	3.7631			
		mujeres de 16 o más	11.3333	3.9964			
		hombres hasta 4 años	14.3088	4.9452			
		hombres de 5 a 8	14.2807	4.1134			
		hombres de 9 a 15	12.9140	4.2546			
		hombres de 16 o más	13.4348	4.2374			
			mujeres hasta 4 años	21.8049	6.6285		
FAC2PR	Manifestar molestia /enfado	mujeres de 5 a 8	19.5556	6.6038	2.045	7	.048
		mujeres de 9 a 15	19.8030	5.0936			
		mujeres de 16 o más	19.0417	5.3688			
		hombres hasta 4 años	20.0588	4.9441			
		hombres de 5 a 8	21.3333	5.7144			
		hombres de 9 a 15	19.1398	6.1230			
		hombres de 16 o más	21.1884	6.6383			
		mujeres hasta 4 años	18.0122	5.5500			
FAC3PR	Reconocer limitaciones personales	mujeres de 5 a 8	16.0926	5.3949	2.312	7	.025
		mujeres de 9 a 15	15.8182	3.7659			
		mujeres de 16 o más	15.2083	4.1909			
		hombres hasta 4 años	17.2647	4.7304			
		hombres de 5 a 8	17.06667	5.3630			
		hombres de 9 a 15	16.0217	5.2461			
		hombres de 16 o más	17.6232	6.0100			
		mujeres hasta 4 años	21.7439	5.1921			
FAC4PR	Hacer peticiones	mujeres de 5 a 8	19.8889	5.6724	3.408	7	.001
		mujeres de 9 a 15	20.8485	3.6553			
		mujeres de 16 o más	18.1667	4.8067			
		hombres hasta 4 años	19.9706	4.8499			
		hombres de 5 a 8	20.0526	4.0989			
		hombres de 9 a 15	18.5914	5.1314			
		hombres de 16 o más	21.0000	6.4512			

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

		mujeres hasta 4 años	5.5732	2.3308			
		mujeres de 5 a 8	5.3148	2.3377			
		mujeres de 9 a 15	5.4091	2.1048			
FAC7PR	Resistir la presión de otros	mujeres de 16 o más	4.5833	1.5857	2.548	7	.014
		hombres hasta 4 años	6.4265	2.6784			
		hombres de 5 a 8	5.9298	1.9444			
		hombres de 9 a 15	5.6989	1.9548			
		hombres de 16 o más	5.7246	1.8934			
		mujeres hasta 4 años	13.2561	3.9215			
		mujeres de 5 a 8	11.7222	3.7789			
		mujeres de 9 a 15	11.9242	3.0042			
FAC8PR	Defensa de derechos en situaciones comerciales	mujeres de 16 o más	10.8750	2.9387	3.461	7	.001
		hombres hasta 4 años	11.8235	3.0759			
		hombres de 5 a 8	12.9825	3.8008			
		hombres de 9 a 15	11.3226	3.6420			
		hombres de 16 o más	13.1159	4.4010			
		mujeres hasta 4 años	17.2073	4.2331			
		mujeres de 5 a 8	15.9074	4.2036			
		mujeres de 9 a 15	16.2273	2.8972			
FAC9PR	Afrontar situaciones molestas	mujeres de 16 o más	14.9167	3.3611	3.877	7	.000
		hombres hasta 4 años	16.9294	3.3187			
		hombres de 5 a 8	15.7895	3.5393			
		hombres de 9 a 15	14.4516	3.5677			
		hombres de 16 o más	15.6232	3.9374			

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



DISCUSIÓN

106A

DISCUSIÓN

La asertividad constituye un componente básico en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias que inciden en el bienestar psicológico y social del individuo; así mismo se ha demostrado que su contraparte, la inasertividad, se encuentra altamente relacionada con el origen y evolución de graves problemas de adaptación en el ser humano (Goldstein y Keller, 1991), puesto que un individuo incapaz de responder eficazmente a los conflictos derivados de la interacción social cotidiana, puede desarrollar sentimientos negativos.

Los hallazgos de esta investigación muestran que de acuerdo con las respuestas que dieron al inventario de Gambrell y Richey, sí existe asertividad en los instructores de capacitación de la República Mexicana encuestados, obteniendo como resultado que el 82.8% de la población son asertivos y únicamente el 17.2% son inasertivos, es decir, que 8 de cada 10 instructores son asertivos. Lo cual contesta a la primera pregunta de investigación planteada para este estudio.

Vale la pena señalar que los casos de inasertividad que se registraron en la población muestran diferencias en cuanto a su distribución a lo largo de los diagnósticos diferenciales (inasertivo, indiferente, actor ansioso, promedio inferior). Esta información puede ser de gran utilidad en el diseño de programas de entrenamiento asertivo, enfocado principalmente en las áreas en que estos presentan problemas. Por ejemplo:

El 5.3% de la población cae dentro de la categoría de inasertivo. Las personas que se encuentran dentro de este diagnóstico exhiben un alto grado de incomodidad y una baja probabilidad de respuesta asertiva cuando se ven involucrados en algún tipo de interacción social. En este caso los programas de entrenamiento asertivo deben tratar con igual cuidado tanto el aspecto emocional, como el conductual.

El 1.2% de la población se encuentra en el diagnóstico de indiferente. Estos sujetos al parecer, no experimentan mucha incomodidad ante las interacciones sociales, sin embargo su probabilidad de llevar a cabo una conducta asertiva es muy baja. Los programas de entrenamiento para estas personas deben poner especial énfasis en la enseñanza de conductas asertivas, más que en las técnicas de control de ansiedad.

El 2.9% de la población entra en el diagnóstico de actor ansioso. Estas personas presentan un alto grado de incomodidad ante las interacciones sociales, no obstante su probabilidad de generar conductas asertivas es también alta. En estos casos los programas de entrenamiento asertivo deben dirigir sus esfuerzos principalmente a proporcionar técnicas de control de ansiedad.

El 7.8% de la población cae en el diagnóstico de promedio inferior. Estos sujetos tienen un nivel de asertividad que se encuentra ligeramente por debajo de lo "normal", ya que experimentan un alto grado de incomodidad pero su probabilidad de respuesta entra dentro del promedio estadístico o bien experimentan un grado de incomodidad moderado, mientras que su probabilidad de respuesta es significativamente baja. Al igual que en las categorías anteriores, los programas de entrenamiento asertivo para estas personas deben adaptarse de acuerdo con las áreas donde se presenta el problema.

Contestando a la segunda pregunta de investigación, se observó también que no existen diferencias significativas por sexo en el nivel de asertividad si se toman los puntajes totales para ambos grupos (Appelbaum, Tuma y Jonson, 1975; Guerra, 1996; Egozcue, 1997 y Concha y Rodríguez, 2001). Aún cuando los hombres obtuvieron un porcentaje ligeramente más alto en asertividad (54.7% hombres y 46.9% mujeres).

Sin embargo al realizar un análisis de los factores de cada subescala, los resultados mostraron que los factores que muestran diferencias significativas por

sexo indican que las mujeres presentan una media más alta en la subescala de grado de incomodidad en aspectos relacionados con conductas de confrontación y defensa de opiniones, hacer peticiones, rechazar peticiones y por el lado de la subescala de probabilidad de respuesta en aspectos relacionados con afrontar situaciones molestas; mientras que los hombres únicamente obtuvieron la media más alta en un factor de la subescala de probabilidad de respuesta que se relaciona con aspectos sobre resistir la presión de otros.

En lo que respecta a la tercer pregunta de investigación se observó que no existen diferencias significativas en el índice de asertividad entre las poblaciones de las diferentes carreras profesionales estudiadas por instructores. Sin embargo se observaron pequeñas diferencias, por ejemplo: los de informática obtuvieron el nivel más alto tanto en asertividad como en inasertividad, mientras que los pedagogos obtuvieron el nivel más bajo en asertividad y los psicólogos obtuvieron el nivel más bajo en inasertividad.

Cabe destacar que los psicólogos de manera general muestran porcentajes altos en las diferentes categorías de asertividad (asertividad, promedio y promedio superior) y puntajes bajos en las diferentes categorías de inasertividad (inasertividad, promedio inferior, indiferente y actor ansioso). Lo cual podría deberse al conocimiento que adquieren durante su formación académica sobre construcción y uso de los instrumentos psicométricos.

En cuanto a la carrera profesional estudiada se obtuvo que el factor 6 de la subescala de probabilidad de respuesta "rechazar peticiones" también mostró diferencias significativas, siendo los pertenecientes a la carrera de informática los que obtuvieron una media mayor. Viéndose lo mismo al combinar carreras profesionales y sexo donde las mujeres de informática muestran la media más alta.

Cabe mencionar que probablemente la gran mayoría de los instructores que ejercen actualmente, provengan principalmente de carreras como Psicología,

Administración, Pedagogía e Ingeniería; ya que representaron el 76% de la población total (Reza, 1994).

Se observó también que a medida que aumenta el nivel de escolaridad aumenta también el nivel de asertividad (Wyrick, Gentry y Shows, 1977; Flores, 1989; Flores, 1994; Aguilar, 1995 y Guerra, 1996), es decir, los sujetos con grado de maestría presentan mayor nivel de asertividad en comparación con los de licenciatura; lo cual no se observó con los de doctorado, debiéndose probablemente a que estos últimos, sólo representaron el 5.7% de la población.

Lo mismo se encontró que al aumentar los años de experiencia o de ejercer dicha profesión, el nivel de asertividad es mayor independientemente de la carrera profesional estudiada. Lo que muy probablemente nos indica que las carreras profesionales estudiadas no es una variable que determine el nivel de asertividad, sino más bien está en función de los años que llevan ejerciendo como instructores, los que propician la obtención de un nivel más alto en asertividad.

De igual manera dentro de los factores que tuvieron diferencias significativas, se obtuvo que los instructores cuyo estado civil es casado obtuvieron una media mayor en aspectos relacionados con la probabilidad de respuesta en expresar sentimientos positivos. Mientras que los instructores cuyo nivel escolar es de licenciatura obtuvieron la media más alta en el factor de la subescala de grado de incomodidad relacionada con reconocer limitaciones personales y hacer halagos.

Por otro lado, los reactivos relacionados con las situaciones en las que le gustaría conducirse con más seguridad marcados con mayor frecuencia hace evidente la pertinencia de incluir y hacer énfasis en ejercicios para la adquisición de respuestas asertivas en situaciones como las que describen dichos reactivos tales como: resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar, pedir un aumento de sueldo, decirle a un compañero de trabajo que algo que dice o hace le molesta a

usted, pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo e iniciar una conversación con un extraño.

Esta investigación aporta información de gran utilidad sobre cómo se comporta esta variable en la población de estudio. Puesto que se dió el primer paso para ver que si existe dicha conducta en este tipo de población.

Cabe señalar que la presente investigación presenta ciertas limitaciones, por ejemplo el no tener el mismo número de sujetos en cada una de las variables contempladas, es decir, mismo número por escolaridad, por carreras, años de experiencia y estado de la República, que nos proporcionara una idea más aproximada de la forma en cómo se distribuyen los casos de asertividad e inasertividad en la comunidad capacitadora. Sin embargo es preciso señalar que no fue fácil conseguir a los sujetos que accedieran a responder el inventario.

Por lo tanto se sugiere llevar a cabo estudios posteriores que arrojen más información acerca de esta variable no solo en los instructores, sino también en las diferentes etapas del proceso de capacitación principalmente el efecto que conlleva el que un instructor sea asertivo durante un curso de capacitación y cómo esto afecta los resultados del curso.

De igual manera se sugiere analizar con mayor detalle las diferentes carreras que poseen los instructores para determinar si existen aspectos que propicien el ser asertivos, o implementar un entrenamiento asertivo dirigido exclusivamente a la población en estudio, que le brinde las herramientas necesarias que coadyuven a que estos sujetos obtengan relaciones más satisfactorias con los participantes de un curso. Todo esto contribuirá al mejoramiento en la formación y desempeño de los representantes de la capacitación en nuestro país y a su vez determinará si existen factores que favorezcan la conducta asertiva.

La capacitación debe ser tomada en serio, debe ser tratada con enfoque sistémico para considerar todas las posibilidades que permita la efectividad en su planeación, operación y control. Hay un compromiso con la calidad por parte de patrones, alumnos e instructores, siendo estos últimos los que llevan en su labor una de las más importantes actividades, por tanto una de las mayores responsabilidades para cumplir con la función de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos sujetos, deben por lo tanto poseer los conocimientos, habilidades y actitudes. Dichas características permiten que el instructor se desempeñe eficientemente y procuran que los participantes adquieran los elementos que les permitan alcanzar los objetivos de su área de trabajo.

La capacitación es uno de los temas de gran actualidad en las instituciones públicas y privadas, ahora que la sociedad y la tecnología son cada vez más complejas, más innovadoras. Es por esto, que poco a poco va tomándose conciencia de la necesidad de establecer programas de rentabilidad de la capacitación, de aprovechar al máximo los recursos destinados y aplicar los esfuerzos a resolver problemas concretos; en resumen, evaluar la relación beneficio/costo de la capacitación. De igual manera es necesario que se demuestre la rentabilidad financiera, a corto plazo, pero sin olvidar que su verdadera divisa se mide en capital humano y se evalúa en el largo plazo.

Por lo tanto se debe ofrecer calidad en vez de cantidad, donde los instructores respondan eficientemente a la demanda actual en materia de capacitación donde consideren los ritmos de aprendizaje personales así como los intereses y favorezcan a su vez la transformación de conductas a diferentes plazos. Para que se vea a la capacitación como un proceso continuo que estimule la construcción del aprendizaje, aprovechando las nuevas tendencias en capacitación siempre y cuando se subordinen a las necesidades del curso, a los recursos y las prioridades.

De igual manera, el instructor debe tener conocimientos sobre el manejo de grupos y poseer características que le permitan manejar las situaciones inesperadas sin perturbarse ni irritarse así como controlar a los participantes problema. Debe dar un trato igualitario a los participantes, aun cuando no todos le simpaticen, no debe por lo tanto haber distinción alguna. Es aquí donde la asertividad juega un papel de suma importancia, siendo la asertividad, más que una conducta, una actitud, un estado de predisposición o de preparación latente a responder de una manera determinada (Blanco, 1983) que facilita la interacción social no sólo en ámbitos laborales, si no en toda la esfera social.

REFERENCIAS

Referencias.

- Aguiar Kublí, E. (1987). *Asertividad: Sé tu mismo sin sentirse culpable*. México: Pax.
- Aguiar, R. N. (1995). *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de niños de ocho a dieciséis años*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguiar, V. (1988). *Asertividad: Desarrollo de la autoconfianza y la autoexpresión*. Mecanograma. Universidad Iberoamericana. Coordinación de Extensión Universitaria.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1974). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, C.A.: Impact.
- Arias Galicia, F. y Heredia Espinosa, V. (1986). *Tercera investigación sobre el estado de la capacitación en 258 organizaciones y 50 instituciones capacitadoras del D. F., zona metropolitana y entidades federativas, Asesoría y Administración Aplicadas*, S. A. México.
- Appelbaum, A. S., Tuma, J. M. y Johnson, J. A. (1975). *Internal-external control and assertiveness of subjects high and low in social desirability*. *Psychological Reports*, 37, 319-322.
- A.R.M.O.(1976). *Antecedentes de la elaboración de un programa de capacitación*. México.
- Arriaga, L. y Giles, A. (1983). *Programa de entrenamiento asertivo en el área educativa*. Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP Iztacala, UNAM.
- Arrindell, W. y Van der Ende, J. (1985). *Cross sample invariance of the structure of self-reported distress and difficulty in assertiveness*. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 7, 20-243.
- Bakker, C. B. Bakker - Rabdau, Mio. (1973). *No trespassing: Explorations in human territoriality*. San Francisco, C. A. Chandler y Sharp.
- Bandura, A. (1969). *Principle of behavior modification*. New York : Holt Rinchart and Winston, Inc.
- Bartolomé, Carrorobles, Costa y Del Ser (1979). *La práctica de la terapia de la conducta. teoría y métodos de la aplicación para la práctica clínica*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Bates, H. D. y Zimmerman, S. F. (1971). *Toward the development of a poreening scale for assertive training*. *Psychological Reports*, 28, 99-107.
- Beck, J. G. y Heimberg, R. G. (1983). *Self-report assessment of assertive behavior*. *Behavior Modification*, 7, 451-487.
- Blanco A. (1983). *Evaluación de las habilidades sociales*. En Fernández Ballesteros, R. y Carboles, J. (Comp.). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (pp. 567-606) Madrid: Pirámide.

- Blanco, P. M. (2000). La asertividad en ventas. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role, some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Bower, S. A., Bower, G. A. (1976). *Asserting yourself: A practical guide for positive change*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Breidenbach, W. E. (1978). The effect of assertive training of the adolescent self-concept. *Dissertation Abstracts International*, 38A, 4671-4672.
- Brenner, O. C., Bertsch, T. M., (1983). Do assertive people prefer merit pay?. *Psychological Reports*, 52, 595-598.
- Breidenbach, W. E. (1977). The effect of assertive training on the adolescent self concept. *Dissertation Abstracts International*, 38A, 4671-4672.
- Broverman, I. K., Vogel, R. S., Broverman, D. M., Clarkson, F. E. & Rosenkrantz, L. (1972). Sex-role stereotype a current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28, 592-598.
- Buitrón, E. (1991). Entrenamiento asertivo para el trastorno de la personalidad por dependencia. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de México.
- Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En Caballo, V. E. (Comp.). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta* (pp. 403-443). Madrid: Siglo Veintiuno, 1995.
- Camargo, J. L. (1985). La asertividad, el reforzamiento y la extinción aplicadas por enfermeras en un área médica. Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP Iztacala, UNAM.
- Cash, T. (1984). The irrational beliefs test: Its relationship with cognitive-behavioral traits and depression, *Journal of Clinical Psychology*, 40, 6, 1399-1406.
- Castanyer, O. (1996). La asertividad: expresión de una sana autoestima. Bilbao: Descée De Brouwer.
- Castañeda, S. A. (2000). Utilización de internet como apoyo informático en la toma de decisiones de ejecutivos asertivos. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Concha Gutierrez, C. F. y Rodríguez Fragoso, G. (2001). Asertividad en estudiantes de la Ciudad Universitaria. Un enfoque epidemiológico. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Cooley, E. & Nowicki, S. (1984). Locus of control and assertiveness in male and female college students. *The Journal of Psychology*, 117, 85-87.
- Cortés, S. (1984). Entrenamiento asertivo en el ambiente laboral. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.

- Cotler, B. S. & Guerra J. (1976). *Assertion training a humanistic behavioral guide to self dignity*. Research Press
- Crawford, M. (1988). Gender, age and the social evaluation of assertion. *Behavior Modification*, 12, 4, 549-564.
- Culkin, J. & Perroto, R. (1985). Assertiveness factors and depression in a sample of college women. *Psychological Reports*, 57, 1015-1020.
- Davis, W. L., & Phares, E. J. (1967). Internal-external control as a determinant of information seeking in a social influence situation. *Journal of Personality*, 35, 547-561.
- Delamater, R. J. & McNamara, J. R. (1986). The social impact of assertiveness. *Behavior Modification*, 10 (2), 139-158.
- Egozcue, R. M. (1997). *La asertividad y el género en jóvenes estudiantes de la Ciudad Universitaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Eisler, R., Hersen, M., Miller, P. & Blanchard, E. (1975). Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (3), 330-340.
- Emmelkamps, P. M. G., Hout, A. Van Der & Vries, K. de. (1983). Assertive training for agoraphobics. *Behavior, Research and Therapy*, 21 (1), 63-68.
- Epstein, N. (1980). Social consequences of assertion, aggression, passive aggression and submission: situational and dispositional determinants. *Behavior Therapy*, 11, 662-669.
- Fajardo, V. (2001). *La autoestima en adolescentes mexicanos. Su relación con la ansiedad, depresión y otras variables*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Fensterheim, H. & Baer, J. (1979). *No diga si cuando quiera decir no*. México, Grijalbo.
- Flores, G. M. (1989). *Asertividad, Agresividad y Solución de Situaciones Problemáticas en una muestra mexicana*. Tesis Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, G. M. (1994). *Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R (2000). Configuración semántica de la asertividad, agresividad y pasividad en diferentes contextos situacionales por medio de la técnica del escalamiento multidimensional. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, Vol. XVI, No. 1, 2000 pp.17-41.
- Flores Galaz, M., Díaz-Loving, R. y Ribera Aragón, S. (1987). MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 4 (1), 29-35.
- Franks, C. M. (1991). Orígenes, historia reciente, cuestiones actuales y estatus futuro de la terapia de la conducta: una revisión conceptual. En Caballo, V. E. (Comp.). *Manual de*

- Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta (pp. 3-25). Madrid: Siglo Veintiuno, 1995.
- Friedman, P. H. (1968). The effects of modeling and role playing on assertive behavior (Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, 1968). Dissertation Abstracts, 1969, 29, 355b-4901b.
- Galassi, J. P., De Leo, S., Galassi, M. D. y Bastein, S. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165- 171.
- Galassi, M. D. y Galassi, J. P (1978). Assertion: A critical review psychotherapy: theory research and practice, 15, 16-29.
- Galassi, J. P., Galassi, M. D. y Fulkenson, K. (1983). Assertion training in theory and practice: An date in C. M. Franks y C. Diament (eds) *New Developments in practical behavior therapy: from research to clinical application*, New York: Hawarth Press.
- Galvez, O. J. (1999). Determinación de los niveles de asertividad en niños con problemas conductuales a través del CABS. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Gambrill E. D. & Richey C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Gay, N. L., Hollandsworth, J. & Galassi, J. (1975). An assertiveness inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 230-244.
- Gayton, W, Havu, G., Baird, J. & Ozman, K. (1983). Psychological androgyny and assertiveness in females. *Psychological Reports*, 52, 283-285.
- Giesen, C. (1988). Becoming and remaining assertive: A longitudinal study. *Psychological Reports*, 63, 595-605.
- Grados, J (2001). *Capacitación y desarrollo de personal*. México: Trillas.
- Goldberg, C. J. & Botvin, G. J. (1993). Assertiveness in hispanic adolescents: relationship to alcohol use and abuse. *Psychological Reports*, 73, 227-238.
- Goldfried, M. R. & Davison, G. C. (1976). *Clinical Behavior Therapy*. New York: A Wiley-Intercience Publication, John Wiley ans Sons Inc, 1994.
- Goldstein, A. Kéller, H. (1991). *El comportamiento agresivo: Evaluación e intervención*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Guerra R, M. T. (1996). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Guerrero, G. Y Pacheco, E. (1983). Entrenamiento asertivo como medio para mejorar las relaciones sexuales en la pareja. Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP Zaragoza, UNAM.

- Gutiérrez, R. (1994). Asertividad, herramienta para mejorar la calidad de vida. Tesina de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Hartwing, W. H., Dickson, A. L. & Anderson, H. N. (1980). Locus of control and assertion. *Psychological Reports*, 46, 1345-1346.
- Heimberg, R. G., Montgomery, D., Madsen, C. H. & Heimberg, I. S. (1977). Assertion training: a review of the literature. *Behavior therapy*, 8, 953-971.
- Hersen, M. y Bellack, A. S. (1977). *Behavior therapy in psychiatric setting*. The Williams and Wilkins, Company.
- Hess, E. P., Bridgwater, C. A., Bornstein, P. H. & Sweeney, T. M. (1980). Situational determinants in the perception of assertiveness: Gender-related influences. *Behavior Therapy*, 11, 49-58.
- Hidalgo, C. G. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22 (2), 265-282.
- Hollandsworth, J. G. & Wall, K. E. (1977). Sex differences in assertive behavior: An empirical investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 24 (3), 217-222.
- Hull, D. B. & Schroeder, H. E. (1979). Some interpersonal effects of assertion, nonassertion and aggression. *Behavior Therapy*, 10, 20-28.
- Jakubowski, P. & Lange, A. J. (1978). *The Assertive Option: your rights & responsibilities*. Illinois: Research Press Company.
- Jakubowski, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertive training. *The Counseling Psychologist*, 4, 75-86.
- Kazdin, A. E. (1983). *Historia de la Modificación de Conducta: fundamentos experimentales de la investigación actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Kelly, J. A., Kern, J. M., Kirkley, B. G. & Patterson J. N. (1980). Reactions to assertive versus unassertive behavior: differential effects for males and females and implications for assertiveness training. *Behavior Therapy*, 11, 670-682.
- Kern, J. M., Cavelli, T. A. & Beck, B. (1985). Predicting differential reactions to males versus females, assertions, empathic-assertions, and nonassertions. *Behavior Therapy* 16, 63-75.
- Kern, J. M. & Paquette, R. J. (1992). Reactions to assertion in "controlled" naturalistic relationships. *Behavior Modification*, 16 (3), 372-386.
- Lange, S. y Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior. Cognitive-behavioral procedures for trainers*. Illinois: Research Press Company.
- Larios, T. (1982). *Entrenamiento asertivo en sujetos alcohólicos*. Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP Iztacala, UNAM.

- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: a brief note. *Behavior Therapy*, 4 (8), 697-699.
- Levenson, R. y Gottman, J. (1978). Toward the assessment of social competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 453-462.
- Levin, R. B. & Gross, A. M. (1984). Reactions to assertive versus nonassertive behavior. *Behavior Modification*, B, (4), 581-592.
- Lorr, M. & More, W. W. (1980). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 15, 127-136.
- Lorr, M. & More, W. W. & Mansueto, C. S. (1981). The structure of assertiveness: A confirmatory study. *Behavior, Research and Therapy*, 19, 153-156.
- MacFall, R., & Lillesand, B. (1971). Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, 76, 295-303.
- Marroquín Q, J. (1978). *Capacitación a trabajadores: capacitación de recursos humanos*. México Gernika.
- Martínez, L. (1995). *La influencia de la autoestima y asertividad en un programa de educación sexual en la actitud hacia la sexualidad en la actitud hacia la sexualidad y los métodos anticonceptivos*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Mathinson, D. L. & Tucher, R. K. (1982). Sex differences in assertive behavior: a research extension. *Psychological Reports*, 51, 943-948.
- Mathieu, M., Wright, J. y Valiquette, C. (1977). *Asertividad y habilidades sociales*. En Bouchard, M., Granger, L. y Ladouceur, R. (comp.) . *Principios y aplicaciones de las terapias de la conducta*. (169-202). Madrid: Debate, 1981.
- Mcgehee, J. (1986). *Capacitación y formación profesional*. México: Limusa.
- Medellín, T. R. y Castro, M. R. (1989). *La problemática actual del sistema nacional de capacitación y adiestramiento*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Medina, C., y Chávez, A. (1987). *El proceso de enseñanza-aprendizaje y su didáctica*. México: Adamex.
- Murillo, G. E. (1998). *Exploración de la asertividad y la motivación de logro en el delincuente*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Normas Técnicas de Competencia Laboral. Administración de la capacitación e Impartición de Cursos de Capacitación. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, México 2000.

- Ordaz, C. I. y Villegas P. G. (2000). Perfil de personalidad y nivel de asertividad en pacientes con trastorno límite de la personalidad. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ordóñez, A. (1986). Implementación de un entrenamiento asertivo para trabajadoras domésticas. Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP Iztacala, UNAM.
- Pachman, J. & Foy, D. (1978). A correlational investigation of anxiety, self-esteem and depression: new findings with behavioral measures of assertiveness. *Behavior Therapy and Experimental Psychiatric*, 9, 97-101.
- Peniche L., C. (1978). *Psicología de los accidentes*. México, CECSA.
- Pérez, F. (1981). El autoinforme como criterio de evaluación en asertividad y ansiedad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36, 651-658.
- Petrie, K., & Rotherom, M. J. (1982). Insulators against stress: self-esteem and assertiveness. *Psychological Reports*, 50, 963-966.
- Phelps, S., & Austin, N. (1987). *Assertive Women: a new look*. San Luis Obispo, C. A.: Impact.
- Race, P. y Smith, B. (2001). *Quinientos tips para capacitadores*. México: Panorama.
- Rathus, S. A. (1972). An experimental investigation of assertive training in a group setting. *Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, 81-86.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Replogle, W. H., O'Bannon, R. M., McCullaugh, P. W. Y Cashion, L. N. (1980). Locus de control and assertive behavior. *Psychological Reports*, 47, 749-770.
- Reza, J. C. (1993). El instructor de capacitación de adultos. En *laboral no. 5*, Ediciones Contables y Administrativas, S. A., México, D. F. Febrero de 1993, pp. 76-78.
- Reza, J. C. (1994). *El ABC del capacitador*. México: Panorama.
- Reza, J. C. (2000). *Capacitación y Desarrollo de Personal*. México: Panorama.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 86, 6 1081-1096.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C. (1980). *Terapia de la conducta. Técnicas y hallazgos empíricos* (Flores, A., Trad.) México: Trillas
- Rimm, D. C., Snyder, J. J., Depue, R. A., Haanstad, M. J. & Armstrong, D. P. (1976). Assertive training versus rehearsal, and the importance of making an assertive response. *Behavior Research and Therapy*, 14, 315-321.
- Rodríguez, E. M. (1985). *Autoestima*. México: Manual Moderno.

- Rodríguez, E. M. (1991a). *Administración de la capacitación*. México: McGrawHill.
- Rodríguez, E. M. (1991b). *Asertividad para negociar*. México: McGrawHill.
- Romero, A. y Ordóñez, L. (1991). *Un estudio exploratorio acerca de la aplicación del entrenamiento asertivo a los conflictos de interacción familiar*. Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP Iztacala, UNAM
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy* (2nd ed.). New York Capricorn.
- Sánchez, V. O., Lewinsohn, P. M. & Larson, D. W. (1980). Assertion training: effectiveness in the treatment of depression. *Journal of Clinical Psychology*, 36, (2), 526-529.
- Siliceo, A. (2001). *Capacitación y desarrollo de personal*. México: Limusa.
- Silva A., N. L. (1994). *La capacitación de personal, alternativa para la competitividad en México*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Smith, B. (1995). *El ABC de la Capacitación Práctica*. México: McGrawHill.
- Tanner, V. L. & Holliman, W. B. (1988). Effectiveness of assertiveness training in modifying aggressive behaviors of young children. *Psychological Reports*, 62, 39-46.
- Williams, J. y Stout, J. (1984). The effect of high and low assertiveness on locus of control and health problems. *The Journal of Psychology*, 119, 2, 169-173.
- Wills, T. A., Baker, E. & Botvin, G. J. (1989). Dimensions of assertiveness: differential relationships to substance use in early adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, (4), 473-478.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford Stanford University Press.
- Wolpe, J. (1969). Basic principles and practices of behavior therapy of neuroses. *American Journal of Psychiatry*, 125, 1242-1247.
- Wolpe, J. y Lazarus, A. (1966). *Behavior Therapy Techniques: a guide to the treatment of neuroses*. New York: Pergamon.
- Wyrick, L. C., Gentry, W. D. y Shows, D. (1977). Aggression, assertion and openness to experience: a comparison of men and women. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 2, 439-443.
- Yesmont, G. A. (1992). The relationship of assertiveness to college students safer sex behaviors. *Adolescence*, 27 (1069, 253-272.