



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**ESTANDARIZACIÓN DEL INVENTARIO DE  
ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY-II**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:  
**SUSANA CASTAÑOS CERVANTES**

DIRECTOR DE TESIS:  
**DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS**

**MÉXICO, D.F**

**2008**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## SINODALES

Presidente: Dra. Isabel Reyes Lagunes

Vocal: Dr. Rolando Díaz Loving

Secretario: Dra. Sofía Rivera Aragón

Suplente: Dr. Samuel Jurado Cárdenas

Suplente: Dra. Mariana Gutiérrez Lara

# *Agradecimientos*

*Un muy especial agradecimiento a la Dra. Isabel Reyes Lagunes y a la Dra. Sofía Rivera Aragón por su gran apoyo y comprensión; por su guía y ayuda para la realización de este trabajo, ya que sin ellas esta investigación no se hubiera concretado.*

*Al Dr. Rolando Díaz Loving por su apoyo, ayuda y comprensión.*

*A mí mamá, por su apoyo incondicional, por su tiempo y gran comprensión; por haberme ayudado en la aplicación y realización de las encuestas de esta investigación.*

*A la Dra. Melissa García Meraz, por su tiempo, apoyo y comprensión.*

*A Ángeles Adame, por ayudarme a conseguir libros necesarios para la realización de este trabajo.*

*A Erick, Efraín y Jorge Luis, por su gran apoyo, tiempo, comprensión y ayuda en la realización de este trabajo.*

*A todos mis amigos que me ayudaron en la aplicación y realización de las encuestas de esta investigación, ya que sin ellos no se hubiera conseguido la muestra de participantes necesaria para la realización de este trabajo.*

# *Dedicatorias*

*A Dios, por todo lo que me ha brindado en la vida; por haberme dado a una gran familia, unos amigos increíbles y unos grandes maestros; por ayudarme a terminar mis estudios, y por ser la fuerza que me impulsó a seguir y que nunca me dejó caer.*

*A mis padres, sabiendo que jamás existirá una forma de agradecerles por todo el amor, apoyo incondicional, comprensión y enseñanzas de la vida que me han dado. Hoy quiero que sepan que este logro es suyo y especialmente dedicado a ustedes, por haberme brindado todo y porque gracias a ustedes termina un ciclo de una parte de mi vida. Los quiero muchísimo.*

*A mi hermano, por su cariño, apoyo y por ser una de las personas más importantes de mi vida. Te quiero mucho.*

*A mis mejores amigas, Mariana, Robin, Lauren y Elena, por su cariño, amistad, consejos y apoyo; por acompañarme en todo momento y por ser una luz en mi vida. Las adoro.*

*A mis amigos Jacob, Roberto, Félix y Morise, que son como unos hermanos para mí; Erick, Efraín, Samuel, José Manuel, Jorge Luis, Jamie, Martha, Ángeles y Judith, por todos los momentos de felicidad que me han brindado y por su gran amistad. Gracias por formar parte de mi vida.*



## ÍNDICE

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
CAPÍTULO I.....	5
Antecedentes .....	5
Definición .....	8
Dimensiones y componentes de la asertividad.....	20
Modelos explicativos de la asertividad.....	48
Tipos de Asertividad.....	54
Asertividad, Agresividad y Pasividad .....	56
La asertividad y su relación con otras variables .....	63
La investigación de la asertividad en México.....	70
Asertividad en niños.....	71
CAPÍTULO II.....	74
Antecedentes del entrenamiento asertivo.....	74
Definición y características del entrenamiento asertivo .....	75
Fases del entrenamiento asertivo .....	80
Técnicas del entrenamiento asertivo .....	81
Aplicaciones del entrenamiento asertivo.....	97
CAPÍTULO III.....	105
Características generales de la evaluación .....	105
Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de la asertividad .....	106
Medición psicométrica: medidas de autoinforme .....	108
Mediciones fisiológicas y conductuales.....	127
MÉTODO .....	136
Planteamiento del Problema y Justificación.....	136
Pregunta de Investigación.....	137
Objetivo .....	137
Variable .....	137
Tipo de estudio.....	137
Instrumento .....	138
Procedimiento General .....	139
Etapa I: Traducción del Inventario de Asertividad.....	141
Etapa II: Estudio piloto del Inventario de Asertividad.....	144
Etapa III: Aplicación del Inventario de Asertividad a la población meta .....	153
Etapa IV: Confiabilidad test-retest del Inventario de Asertividad .....	170
DISCUSIÓN .....	173
CONCLUSIONES .....	191
SUGERENCIAS Y LIMITACIONES .....	193
REFERENCIAS.....	194
ANEXOS .....	201

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo consistió en mejorar las propiedades psicométricas de la estandarización llevada a cabo por Guerra (1996) del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) para así poder contar con un instrumento útil para la detección de deficiencias conductuales en asertividad en la cultura mexicana. La investigación consistió de cuatro fases.

En la primera fase de este estudio, se identificaron los puntos que se deberían de trabajar y los reactivos que no pasaron después de revisar la traducción hecha al español que hizo Guerra (1996) de esta escala. Así mismo, se analizó el trabajo llevado a cabo por las autoras del inventario, y se comparó con el estudio de Guerra (1996). Se hicieron las modificaciones pertinentes al instrumento obteniéndose una versión corregida y mejorada de la prueba.

En la segunda fase, empleando la versión corregida del inventario obtenida en la fase anterior, se realizó un estudio piloto con 204 participantes, hombres y mujeres, de 16 a 65 años que saben leer y escribir y que habitan la Ciudad de México. Se realizaron los análisis de discriminación de reactivos y confiabilidad, obteniéndose una adecuada confiabilidad de la versión preliminar del instrumento (Alpha de Cronbach = 0.93). Posterior a la aplicación, basándose en comentarios de las personas encuestadas, se mejoró la redacción de algunos reactivos de la escala conservando el sentido semántico y la estructura original de Gambrill y Richey (1975). Así, de esta manera, se obtuvo una versión corregida y mejorada del inventario.

En la tercera fase, con el instrumento obtenido en la fase anterior, se llevó a cabo la aplicación del inventario al grupo normativo, conformado por 850 participantes (288 hombres y 562 mujeres) de la Ciudad de México, de entre 16 y 65 años, elegidos de manera no probabilística. Se realizaron los análisis de discriminación de reactivos, confiabilidad y validez de constructo (utilizando análisis factorial) obteniéndose finalmente un instrumento compuesto por 39 reactivos, conformados en ocho factores y un indicador por subescala, en su estructura interna, y una confiabilidad interna global de 0.94.

Por último, en la cuarta fase, con el fin de obtener la confiabilidad test-retest del instrumento, a 425 personas (178 hombres y 247 mujeres de entre 17 y 65 años) de la muestra normativa total (850 participantes) se les aplicó dos veces el inventario dejando un periodo de cuatro semanas de diferencia entre una aplicación y otra, encontrando que la escala en cuestión es estable a lo largo del tiempo.

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas se han realizado diversos estudios e investigaciones referentes a la asertividad, con el fin de poder diseñar mejores métodos y técnicas para su correcta evaluación, intervención y conceptualización.

La asertividad constituye un conjunto de habilidades sociales, las cuales deben usarse para la formulación adecuada de peticiones, el manejo de intrusiones y la toma de decisiones autónomas y conscientes (Nota y Soresi, 2003); entre las que se encuentran: hacer y aceptar críticas, dar y recibir halagos, expresar las ideas, sentimientos y pensamientos personales, defender los derechos propios, reclamar un servicio, etc., respetando al mismo tiempo las ideas, intereses, sentimientos y derechos de las demás personas. Por tanto, la asertividad se puede entender como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz, sin sentirse incómodo y respetando los derechos de los demás.

La asertividad, que se caracteriza por expresar nuestras necesidades, deseos y sentimientos directa y honestamente, y por considerar a las necesidades de los demás al mismo nivel de importancia, ejerce un fuerte impacto en las relaciones sociales, haciendo que el proceso sea recíproco, dinámico y satisfactorio (Paterson y Rector, 2001). Las relaciones sociales son más fluidas cuando los siguientes aspectos se toman en cuenta: a) dar y recibir retroalimentación apropiada; b) valorar la importancia de la contribución del otro; c) escuchar atentamente y sin interrumpir conversaciones; d) participar en el momento apropiado ofreciendo información personal para expresarse claramente; e) aceptar cualquier verdad que puedan tener los argumentos del otro; f) admitir que cada quien tiene el derecho de expresar su opinión libremente; y g) controlar las posturas corporales y los gestos faciales. Por lo que la asertividad es importante para el establecimiento y construcción de relaciones efectivas, benéficas y satisfactorias con las demás personas.

Así mismo, la asertividad disminuye la incomodidad social (Nota y Soresi, 2003). Dificultades para comunicarse asertivamente con otros repercuten de manera negativa en las habilidades de la persona para disfrutar de las relaciones y para cumplir sus metas personales pudiendo conducir, de este modo, al desarrollo de psicopatologías y al mantenimiento del deterioro social y ocupacional (Paterson y Rector, 2001).

Existen diversas razones por las cuales un individuo presenta una conducta socialmente inadecuada, siendo una de las más importantes la carencia de un repertorio conductual apropiado que le permita a la persona adaptarse socialmente en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve. Este déficit es un problema que puede ser remediado mediante una técnica de intervención denominada entrenamiento asertivo, la cual tiene sus fundamentos tanto en la teoría del aprendizaje social como en la terapia de la conducta (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Kelly, 2000; O'Donohue y Krasner, 1995; Roth, 1986).

El entrenamiento asertivo es una técnica que además de mejorar la comunicación interpersonal, permite a las personas adaptarse y afrontar las diversas situaciones que se les presenten eficazmente. Comenzó como una terapia individual para adultos, pero recientemente, numerosos programas de entrenamiento se han desarrollado y usado con grupos de poblaciones aparentemente normales, incluyendo adultos y adolescentes con un énfasis en prevención y educación.

El entrenamiento asertivo enfatiza la autoexpresión en formas socialmente aceptables, como por ejemplo, mejoramiento de la autoestima, minusvalía disminuida y

locus de control mejorado. Tiene por objetivo ampliar el repertorio de competencias conductuales a través de una variedad de situaciones, como parte del proceso interactivo en el cual los individuos se sienten cómodos tanto consigo mismos como en su relación con los demás.

La determinación de aplicar el entrenamiento asertivo se ha basado en la información que se obtiene de mediciones tanto psicométricas como psicofisiológicas. Dentro de las mediciones psicométricas, el empleo de medidas de autoinforme constituye el instrumento de evaluación de mayor uso tanto en la práctica profesional como en la investigación y, de hecho, han estado sometidas a una mayor investigación empírica que el resto de las técnicas de evaluación de la asertividad.

Las medidas de autoinforme de la asertividad pueden utilizarse como parte de la evaluación pretratamiento, así como posteriormente, más avanzada la intervención, con el fin de determinar si se producen cambios en las autopercepciones del funcionamiento asertivo del individuo.

Estas escalas cubren un importante dominio a tener en cuenta durante la evaluación, a saber, la autodescripción general que hace la persona de su competencia asertiva; así mismo, permiten cuantificar objetivamente la conducta del individuo, por eso constituyen una importante fuente de datos complementaria sobre el cambio conductual que sigue a la intervención.

De igual manera, mediante estas técnicas se pueden abordar un amplio rango de habilidades, muchas de ellas de difícil acceso para observadores externos. Así mismo, su uso conlleva otras ventajas como el hecho de que pueden completarse con facilidad; y de que permiten evaluar múltiples personas en un tiempo breve. Sin embargo, a veces no reflejan la conducta real de los personas, debido a factores tales como una percepción errónea por parte del mismo, el deseo de presentarse de forma positiva (deseabilidad social) o debido a que los reactivos no reflejan en forma adecuada las distintas situaciones a evaluar. No obstante, resultan medios sumamente prácticos para conocer de forma general las autopercepciones de los personas, la intensidad de sus problemas y los cambios que se van produciendo a lo largo de una intervención terapéutica.

Dado que son instrumentos ampliamente usados y a partir de los cuales se pueden obtener diversos beneficios, resulta de gran utilidad diseñar cuestionarios que proporcionen información detallada acerca de las situaciones concretas en las que el individuo tiene dificultades o acerca de cómo se comporta realmente en esas circunstancias, es decir, que reflejen la conducta aparentemente real de las personas en las diversas situaciones en las que se desenvuelven.

Existen numerosas escalas de asertividad que se han ido perfeccionado para poder cumplir tal propósito. Sin embargo, la gran mayoría todavía presenta problemas de confiabilidad y validez y otros aspectos como el que los reactivos no reflejan en forma adecuada las distintas situaciones a evaluar. Debido a ello, es importante el construir instrumentos de mayor precisión que permitan medir eficazmente la asertividad. De hecho, en México, son pocos los intentos que se han hecho por adaptar los instrumentos usados para medir las habilidades sociales en adultos, entre los que destacan Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987); Flores (1989 y 1994) y Guerra (1996). Cabe destacar que sólo los autores mencionados han intentado adaptar, validar y confiabilizar un instrumento para la medición de la asertividad en México. Las pruebas de Flores y Díaz Loving son específicamente hechas para la cultura mexicana, lo que es más, la más reciente se vende en el Manual Moderno.

Dado que la falta de asertividad contribuye al deterioro emocional, social y físico de los individuos, resulta de gran utilidad el poder disponer de instrumentos psicométricos adecuados que permitan detectar estas deficiencias de manera rápida y precisa para así poder remediar lo antes posible dichos problemas. Así mismo, estos instrumentos contribuyen a mejorar las técnicas empleadas en el entrenamiento asertivo. Por tanto, la medición y detección de la falta de asertividad constituye un problema mientras no se cuente con mediciones psicométricas apropiadas y se difunda su correcto uso entre los psicólogos

Partiendo del hecho de que la inasertividad puede conducir al desarrollo de graves problemas de adaptación en el ser humano y por lo tanto, repercutir en el bienestar psicológico y social de los individuos, se ha considerado conveniente realizar esta investigación a fin de contar con una medida objetiva y tipificada de asertividad. En este sentido, el objetivo principal de este estudio fue continuar el proceso psicométrico iniciado por Guerra (1996) para obtener una estandarización adecuada del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) y así obtener un instrumento confiable y válido para la cultura mexicana.

## CAPÍTULO I. ASERTIVIDAD

### ***Antecedentes***

La asertividad es un concepto que ha ido tomando interés dentro de la población debido a la gran proliferación de literatura cotidiana existente así como también entrenamiento o cursos sobre el tema.

El estudio de la conducta asertiva se remonta a los trabajos de Pavlov. A principios del siglo XX, Ivan Pavlov descubrió y describió dos elementos de la actividad nerviosa: la excitación y la inhibición. La excitación implica un incremento en la actividad, incluyendo la habilidad de aprender nuevas respuestas (Rees y Graham, 1991). Es el proceso cerebral que exalta la actividad y facilita la formación de nuevas respuestas condicionadas. La inhibición es el proceso de disminuir tanto la actividad como la habilidad de aprender nuevas respuestas (Fernsterheim y Baer, 1976; Rees y Graham, 1991), mediante la acción de un estímulo adecuado (Rodríguez y Serralde, 1991).

El concepto de asertividad surgió originalmente en Estados Unidos en el contexto clínico de la psicología a fines de la década de 1940 y principios de 1950. A partir de entonces, tres teóricos –Andrew Salter, Joseph Wolpe y Arnold Lazarus- han desarrollado diversos conceptos del aprendizaje asertivo que surgen directa o indirectamente, de la perspectiva pavloviana (Fernsterheim y Baer, 1976; Rodríguez y Serralde, 1991).

De acuerdo a varios autores (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Fernsterheim y Baer, 1976; Flores, 1994; Rees y Graham, 1991; Rodríguez y Serralde, 1991), Andrew Salter utilizó los conceptos pavlovianos de excitación e inhibición junto con otros aspectos de la terapia del aprendizaje como base para el tratamiento de una gran variedad de desórdenes. En su libro *Conditioned Reflex Therapy*, escrito en 1949, describió las primeras formas de adiestramiento asertivo. La excitación (o responsividad) es la ley fundamental de la vida y coexisten en la personalidad tres procesos: excitación, inhibición y desinhibición. La neurosis sería un estado del organismo, resultante de la inhibición de los impulsos naturales, con lo cual queda para el terapeuta el trabajo de desarrollar el componente excitatorio inhibido. Esta desinhibición constituye la base del método terapéutico de Salter en el tratamiento de las neurosis y remite a los procesos de condicionamiento respondiente. Para la buena salud psicológica ha de existir un equilibrio adecuado de procesos excitativos e inhibitorios en el cerebro.

Estos autores también señalan que la terapia de Salter sirve para crear y reforzar los procesos excitativos, determinando así un equilibrio nuevo en el que éstos puedan dominar el funcionamiento del cerebro. Esto se consigue haciendo que el paciente actúe deliberadamente de modo excitativo. Sus actos aumentan el nivel de excitación en la corteza cerebral, hasta que se establece un nuevo equilibrio espontáneo entre la excitación y la inhibición, y la nueva conducta se convierte en parte “natural” de la persona. De modo que al principio hay un cambio en la conducta, lo que a su vez cambia la biología del cerebro, lo que por su parte influye en toda la psicología y personalidad del paciente. De acuerdo con Fernsterheim y Baer (1976), Salter describió a la persona excitativa como directa, que responde sinceramente a su ambiente, toma decisiones rápidas y le gusta la responsabilidad; pero, sobre todo, la persona excitativa

se halla libre de ansiedad. Por lo tanto un aumento de la conducta excitatoria lleva a un incremento de los sentimientos excitatorios, mientras la persona se vuelve más asertiva. Sin embargo, tal y como Rees y Graham (1991) señalaron, Salter no usó el término “asertivo” en su trabajo.

En 1958, inspirado en el trabajo de Salter, Joseph Wolpe dio inicio a un amplio movimiento, en el cual participó una cantidad significativa de investigadores y clínicos provenientes de diversas formaciones teóricas. Wolpe (1958) denominó “Entrenamiento Asertivo” a su método para tratar la ansiedad y facilitar la expresión de sentimientos. Su propósito consistía en reducir la ansiedad y temores interpersonales que impiden a la persona comportarse con aplomo y defender sus derechos.

Así mismo, definió a la asertividad como la expresión adecuada de cualquier emoción que no fuera la ansiedad con relación a otra persona; y la consideró no sólo la expresión de conducta más o menos agresiva, sino también de sentimientos de afecto, agrado y amistad, liberados de cualquier vestigio de ansiedad. La expresión de dichos sentimientos inhibe recíprocamente la ansiedad desadaptativa, como lo hacen otras respuestas antagónicas como las respuestas de relajamiento.

De igual manera, este autor fue el primero en usar el término “asertivo” en su libro *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Encontró que una persona no puede experimentar dos estados emocionales opuestos en una misma ocasión. Así, una persona no puede estar ansiosa y relajada al mismo tiempo. A esto se le conoce como el principio de la inhibición recíproca. El principio declara que si se puede provocar una respuesta inhibitoria de ansiedad en presencia de estímulos que la evocan, eso debilitará el lazo entre dichos estímulos y la ansiedad. Estimularía a su paciente a relajarse y le diría como hacerlo cuando se enfrentara al estímulo productor de la ansiedad. Esta técnica es la desensibilización sistemática, que es usada particularmente para el tratamiento de fobias.

De manera similar, demostró que actuar asertivamente en situaciones de ansiedad, inhibía la ansiedad y facilitaba el que el individuo encontrara más fácil el comportarse asertivamente en estas situaciones.

De acuerdo con Guerra (1996), existen importantes diferencias entre los enfoques de Wolpe y Salter. Wolpe no supuso que todos los pacientes necesitaran exclusivamente el entrenamiento asertivo, por lo que combinó la relajación y la desensibilización sistemática, poniendo énfasis en las consecuencias interpersonales de los actos asertivos. Así mismo, Salter consideró a la asertividad como un rasgo generalizado y Wolpe, sólo como un rasgo de la conducta global del individuo.

En 1971, Arnold Lazarus introdujo su terapia conductual de amplio espectro en el que incluye aproximaciones tanto humanísticas como conductuales. Tal y como Rees y Graham (1991) enfatizaron, Lazarus considera la asertividad como el defender los derechos personales, pero acepta la expresión de afecto, placer y otros sentimientos positivos como parte de la libertad emocional, que se refiere al reconocimiento y expresión adecuada de todos y cada uno de los propios estados afectivos. Saber lo que sentimos no es suficiente; debemos expresarlo adecuadamente. Por lo tanto, la conducta asertiva emerge como ese aspecto de la libertad emocional que se refiere a la defensa de los propios derechos. Para algunos autores (Fernsterheim y Baer, 1976; Rodríguez y Serralde, 1991), esto supone:

1. Reconocer los propios derechos.
2. Hacer algo al respecto para realizarlos.
3. Hacerlo dentro del marco de la lucha por la libertad emocional.

El que no sabe defender sus derechos tiene poca libertad, se siente incómodo y temeroso y, en su hambre de libertad, puede mostrarse a veces “rencoroso y desagradable”, con estallidos fuera de tono. Estos autores también señalan que Lazarus consideraba que parte del reconocimiento de los derechos supone el reconocimiento de los derechos de los demás y el respeto a los mismos.

Casi simultáneamente al nacimiento del entrenamiento asertivo en Estados Unidos, un nuevo movimiento se iniciaba en Inglaterra, más específicamente en la universidad de Oxford, con Argyle y otros investigadores asociados con él, quienes difundían el término “habilidades sociales”. De acuerdo con Z. Del Prette y A. Del Prette (2002), el interés de Argyle por las interacciones sociales, especialmente en la psicología social del trabajo, remite al decenio de 1960-69, cuando el autor aplicó el concepto de habilidades a las interacciones hombre-máquina, haciendo analogía con esos sistemas a partir de sus características de procesamiento de información, como percepción, decodificación y resolución de problemas.

A pesar de estos avances tempranos, no es sino hasta el decenio de los 70's que se observó una extraordinaria difusión del entrenamiento asertivo, cultivándose la idea de expresión del propio sentimiento como una necesidad independiente de los sentimientos ajenos; y un amplio interés de varios autores en el concepto de asertividad y en el entrenamiento asertivo dando paso a su expansión y desarrollo. De igual manera, durante esta época surgieron varios enfoques: humanista, conductual y cognoscitivo.

El enfoque humanista se centra en la asertividad como una técnica para el desarrollo de la realización del ser humano. De acuerdo con Rees y Graham (1991), Alberti y Emmons fueron influenciados por esta aproximación humanista fundada por Carl Rogers, así como también por las técnicas conductuales de Wolpe. Podría decirse que fueron los primeros en presentar el entrenamiento asertivo como un concepto conductual-humanístico para ayudar a las personas a obtener sus derechos. Ellos enfatizaron la importancia de desarrollar la autoestima y de incluir la expresión de sentimientos positivos como parte del entrenamiento asertivo. Así mismo, publicaron el primer libro dedicado exclusivamente al tema de la asertividad: *Your perfect right*.

El enfoque conductual, desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura, plantea que la conducta asertiva o no asertiva se aprende a través de la observación de los modelos significativos que las presentan.

Finalmente surge el enfoque cognoscitivo, representado por Lange y Jakubowski (1976). Estos últimos sostienen la incorporación de cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo: 1) enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad; 2) ayudar a identificar y a aceptar los derechos personales y los derechos de los demás; 3) reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva y reducir ideas irracionales, ansiedades y culpas; y 4) desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica activa de dichos métodos.

La década de los ochenta se caracterizó por la falta de una escuela de pensamiento dominante en dicha área y por el libre albedrío de los terapeutas de utilizar los enfoques de su preferencia. Inclusive, varios de los movimientos orientados hacia la investigación e intervención sobre el desempeño interpersonal dieron también origen a considerar las denominaciones “entrenamiento de habilidades sociales” y “entrenamiento asertivo”, por una parte, y el de “habilidades sociales” y “asertividad” por otra, como equivalentes (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

En la actualidad, los modelos teóricos que abordan el tema de la asertividad siguen siendo los mismos, aunque aparece un auge en investigaciones centradas en la



utilización de instrumentos para la medición de la asertividad y en la implementación del entrenamiento asertivo.

### **Definición**

Prácticamente todo el mundo conoce a personas que pueden describirse como interpersonalmente hábiles o socialmente competentes. Se trata de individuos que parecen poseer la habilidad de relacionarse con los demás de una forma eficaz y que resultan reforzantes para aquéllos con quienes interactúan. En un acto social, son personas que entablan relaciones con facilidad, conversan con otros, transmiten y recaban información sin tropiezos durante las conversaciones y dejan a los demás con una agradable sensación después de la interacción. En una reunión de negocios, es la persona que expresa con claridad sus puntos de vista u opiniones personales, que consigue que los otros piensen que entiende y valora sus opiniones, y que expresa su desacuerdo sin que los demás se sientan atacados. Durante una entrevista de trabajo, es el aspirante que en pocos minutos logra convencer al entrevistador de que es laboralmente competente, que goza de una preparación completa, es diligente, responsable, la persona ideal a contratar (Hidalgo y Abarca, 1999). Estas personas suelen ser descritas como “asertivas” o “socialmente hábiles”. Pero, ¿cómo se podría definir la asertividad o las habilidades sociales? ¿En realidad estamos hablando de lo mismo? ¿Es la asertividad un conjunto de habilidades sociales o sólo una de ellas? ¿Por qué suele manejarseles como sinónimos? Son aspectos que primero tenemos que abarcar para comprender mejor este tema. Para ello, es necesario revisar algunas de las múltiples definiciones de asertividad y de habilidad social que se encuentran en la literatura.

La mayoría de los autores coinciden en definir las habilidades sociales no como un rasgo de la personalidad sino como un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales específicas que son adquiridas y que son necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva. A pesar de que progresivamente se han ido incluyendo diversos aspectos de tipo cognitivo y afectivo, por lo general, el concepto de habilidades sociales suele ser reservado para referirse al componente conductual de la competencia social (López, Concha y González, 2004). En particular, pueden definirse como el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana.

Por lo tanto, podemos definir las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Para K. Wise, K. Bundy, E. Bundy y L. Wise (1991), las habilidades sociales se refieren a las habilidades necesarias para el funcionamiento interpersonal. Este término ha generado diversas definiciones en un intento por delimitarlo; a continuación se mencionan algunas de ellas:

Desde una visión conductista, se ha definido a la habilidad social como la capacidad para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros o evite que seamos castigados por otros.

Desde la teoría psicosocial, se define la habilidad social como la capacidad de jugar el rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a uno como ocupante de un estatus en la situación dada.

Desde una visión clínica, la habilidad social es la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social.

Se considera que la habilidad social, desde una perspectiva interaccionista, es la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquéllos que provienen del comportamiento de los demás.

Por último, para Caballo (1993) la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

De todas las definiciones dadas se pueden desprender cuatro características de la habilidad social:

1. Es un comportamiento aprendido,
2. que exige tratar de entender el punto de vista del otro y la proyección de una autoimagen,
3. que requiere adaptarse a los componentes de la situación social específica y
4. es considerado como un sinónimo de eficacia del comportamiento interpersonal.

Siendo así, la habilidad social podría ser definida como la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva (Gil y León, 1998).

Finalmente es importante considerar a la habilidad social dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas e incluso dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación.

Hasta aquí se ha visto de manera general como se ha definido el concepto de habilidades sociales. A continuación se abordará el concepto de asertividad.

La asertividad ha sido definida de muchas maneras. Desde el punto de vista etimológico, proviene del latín *assertio-tionis*, que es la acción o efecto de afirmar una cosa; es la proposición en la que se afirma o se da por cierto alguna cosa (Diccionario de la Lengua Española, 1956; Diccionario Enciclopédico Grijalbo, 1986). Así pues, asertividad significa afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo, comunicación segura y eficiente (Rodríguez y Serralde, 1991). En pocas palabras, como ser humano, cada quien tiene el derecho fundamental de expresarse, siempre que con ello no se pisoteen los derechos de los demás. También tenemos el derecho de dar a conocer nuestras necesidades, de decir no y de sentirnos satisfechos con nuestras decisiones (Davidson, 1999). Seguidamente se revisarán algunas definiciones de asertividad.

Wolpe (1969) usó la palabra aserción para referirse a la expresión de sentimientos tanto positivos como negativos en situaciones sociales. Definió la conducta asertiva como la expresión apropiada de cualquier emoción diferente de la ansiedad hacia otra persona.

Para Lazarus (1973), la asertividad es:

- La habilidad para decir "no".

- La habilidad para pedir favores y hacer demandas.
- La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos.
- La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones.

J. Galassi, M. Galassi y Bastien (1974), por su parte, consideran otros aspectos de la asertividad:

- 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 J. Galassi (1975) plantean un modelo de asertividad que implica dos dimensiones:

1. Estatus de la persona-estímulo. Este factor se refiere al rol que juega la persona con la que se llevará a cabo la interacción social y presenta seis diferentes niveles: pariente, público, autoridad, conocido, amigo íntimo y relación no específica.
2. Naturaleza de la conducta asertiva. Este factor 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.

Lange y Jakubowski (1976) señalan que la asertividad implica defender los derechos personales y expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de forma directa, honesta y apropiada sin violar los derechos de los demás.

Una definición un tanto distinta ha sido hecha por Gambrill (1977), quien señala que la conducta asertiva (o habilidad social) se define como la habilidad 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 (Gambrill y Richey, 1975), según la cual, las conductas típicamente asertivas se componen de un elemento emocional (ausencia de incomodidad subjetiva) y de la manifestación conductual propiamente dicha. Esta autora también 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.

La capacidad para hablar de nosotros mismos, de quiénes somos, de cómo vivimos, y la capacidad para que los demás no teman hablarnos de sí mismos de la misma manera, son técnicas sociales asertivas. Ser asertivo consiste en comunicar a otros quiénes somos, qué hacemos, qué deseamos, qué esperamos de la vida (Smith, 1977).

La asertividad es defender los derechos personales y expresar las creencias, sentimientos y pensamientos de manera directa, honesta y apropiadamente, respetando los derechos de los demás (Jakubowski y Lange, 1978).

Lorr y More (1980) identifican la existencia de al menos cuatro dimensiones de la conducta asertiva. Señalan que cada una de estas dimensiones se pueden conceptualizar como una habilidad y una disposición a actuar en forma específica ante determinadas clases de estímulos. El primer factor, al que estos autores denominan “dirección”, se refiere a la disposición para dirigir, influir o controlar la conducta de otras personas. La segunda dimensión, llamada “asertividad social”, representa la habilidad para relacionarse con otros individuos en situaciones sociales, conversar y hacer amigos. El tercer factor, designado “defensa de derechos e intereses”, está compuesto por conductas que implican una tendencia a defender los derechos propios, así como conducirse a favor de intereses y necesidades personales. Finalmente, la última dimensión, definida como “independencia”, tiene que ver con la voluntad para resistir la presión social y expresar creencias y opiniones. Estas categorías fueron confirmadas en un estudio posterior, llevado a cabo por Lorr, More y Mansueto (1981).

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, 1987).

La conducta asertiva es aquella conducta que permite que un individuo tenga la mejor oportunidad de obtener resultados deseados siempre manteniendo el respeto por uno mismo y por los demás (Rees y Graham, 1991).

La asertividad representa una serie de habilidades sociales, y aunque se ha definido de varias formas, es frecuentemente descrita como la expresión de nuestros derechos y opiniones respetando los de los demás (Wise et al., 1991).

La asertividad representa una serie de habilidades sociales referentes a la expresión y defensa apropiadas de las ideas, intereses y sentimientos personales sin ansiedad; siempre y cuando se respeten al mismo tiempo estas mismas características en los otros (M. L. Sanz, Ugarte, Iriarte, Cardelle-Elawar y M. T. Sanz, 1993).

Flores (1994) define la asertividad como: “la habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural demográfico”. Pág. 70.

La asertividad es el acto de decir lo que uno piensa, siente, necesita y quiere. Requiere que los individuos reconozcan sus sentimientos, pensamientos y deseos, y que hablen por ellos mismos (Antonello, 1996).

La asertividad es una habilidad multidimensional que los individuos aplican dependiendo de la situación en la que se encuentren, por lo que las relaciones que

establezcan con base en ello diferirán significativamente (Smith-Jentsch, Salas y Baker, 1996).

La asertividad es una habilidad social que se define como la expresión de nuestros derechos y opiniones respetando los derechos de los demás (Thompson, Bundy y Wolfe, 1996).

Torres (1997) define a la asertividad como la habilidad de expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones personales, de elegir cómo reaccionar y de hablar por los propios derechos, cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar la autoestima, y de ayudar a desarrollar la autoconfianza para expresar acuerdo o desacuerdo cuando se crea que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.

El comportamiento asertivo es el conjunto de conductas mostradas por una persona en un contexto interpersonal, las cuales expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona en forma directa, firme y honesta, respetando al mismo tiempo los de la otra (u otras) persona(s). Tal comportamiento puede incluir la manifestación de emociones como ira, temor, interés, esperanza, gozo, desesperación, indignación, vergüenza, pero sin herir ni violar los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 1999).

La asertividad se ha definido de diversas maneras, entre ellas como el derecho fundamental de expresarse tomando en cuenta los derechos de los demás, de dar a conocer las propias necesidades, de negarse y de sentirse satisfecho de las decisiones personales que se tomen (Davidson, 1999).

Para Hidalgo y Abarca (1999) la conducta asertiva se refiere a aquellos comportamientos interpersonales cuya ejecución implica un cierto riesgo social; es decir, que es posible la ocurrencia de alguna consecuencia negativa, en términos de expectativas y/o de evaluación social inmediata o a más largo plazo. Más aún, la falta de asertividad, dependiendo de la cultura, puede incluso ser valorada por el grupo de pertenencia, a costa de que la persona no logre sus objetivos sociales (generosidad opuesta a las necesidades personales).

La habilidad para expresar nuestros pensamientos y sentimientos usualmente se define como asertividad (Niikura, 1999).

Es la expresión congruente de nuestros pensamientos, deseos, derechos, sentimientos, necesidades y decisiones respetando los de los demás (Casares y Siliceo, 2000).

De acuerdo con Kelly (2000), existen dos tipos de respuestas asertivas: la oposición asertiva y la aceptación asertiva. La oposición asertiva se refiere a aquellas competencias que una persona puede poner en juego para evitar que otros bloqueen su conducta dirigida a un objetivo; equipan al cliente con una serie de procedimientos socialmente adecuados para expresar sentimientos, desacuerdos y peticiones para que el antagonista cambie su conducta irracional. La aceptación asertiva, en cambio, se refiere a la habilidad de un individuo para transmitir calidez y expresar cumplidos u opiniones a los demás cuando la conducta de éstos lo justifica.

La mayoría de las definiciones de la asertividad sostienen que implica la expresión directa del afecto hacia otra persona en una situación específica. Así mismo, la conducta asertiva se define en relación al juicio social del evaluador. Como tal, lo que constituye la conducta asertiva se ve fuertemente influenciada por las normas culturales del evaluador (Yoshioka, 2000).

La asertividad consiste de un grupo de actitudes, basadas en el calor humano y la preocupación por el oyente, que facilitan la comunicación y que transmiten un sentido de cercanía entre dos personas. Estas actitudes incluyen aceptación de los sentimientos y limitaciones de la otra persona, y respeto por la opinión del oyente, que enfatiza el valor del individuo (Marín, 2001).

La asertividad es la capacidad de autoafirmar los propios derechos sin dejarse manipular por los demás (Castanyer, 2003).

La asertividad es un conjunto de habilidades sociales necesarias para que la comunicación interpersonal sea efectiva; así como también para incrementar la confianza personal. Usualmente se ha definido como una conducta interpersonal que atiende a e informa a los otros respecto de las propias necesidades y sentimientos; y envía el mensaje al otro de tal manera que ninguno es devaluado o avergonzado (McCabe y Timmins, 2003).

La asertividad hace referencia a aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado que no es pasivo ni agresivo. Podría ser definida como el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores (López, Concha y González, 2004).

La asertividad se define como la habilidad verbal de expresar deseos, creencias, necesidades, opiniones, tanto positivas como negativas; así como la capacidad de establecer límites de manera honesta y oportuna, respetándose a sí mismo como individuo y a los demás durante la interacción social. Se define también como la capacidad de poder expresar deseos, creencias, necesidades y opiniones; y la habilidad del individuo de hacer valer sus derechos en diferentes situaciones de la vida cotidiana (Sánchez, Morales, Carreño y Martínez, 2005).

La asertividad es una forma de transmitir nuestros sentimientos positiva e innocentemente. La comunicación asertiva es un mensaje directo referente a nuestras necesidades y deseos ofrecidos a las personas adecuadas y debería contribuir a prevenir los malos entendidos y a corregirlos (Kukulu, Buldukoglu, Kulakac y Köksal, 2006).

Como se puede observar, las definiciones de asertividad se han centrado en torno de la expresión emocional de la autoexpresión, del autodescubrimiento y de la capacidad de establecer valoración de sí mismo. También se habla de formas de comunicación sobre la intimidad, la expresión de los derechos, los efectos de la autoafirmación en el medio ambiente y las clases de respuestas específicas capaces de ser generadas ante determinadas situaciones. En este sentido, se podrían retomar tres elementos generales de las definiciones: 1) el individuo tiene derecho de expresarse; 2) es necesario también el respeto hacia el otro individuo; y 3) es deseable que las

consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o al menos estén encaminadas hacia esta dirección (Flores, 1994).

Cabe señalar que las definiciones de asertividad se refieren indistintamente a aserción, asertividad y asertivo. De ahí que no esté por demás aclarar que desde el punto de vista etimológico, aserción proviene del latín *assertio-tionis* que es la acción y efecto de afirmar la verdad de alguna cosa. Predisposición en la que se afirma o da por cierto alguna cosa. Asertividad es la propensión a ser autoafirmativo y asertivo es aquella persona que es afirmativa.

A partir de las definiciones de asertividad dadas con anterioridad, pueden notarse más similitudes que diferencias entre las definiciones de habilidad social y asertividad. Por lo que, para el presente trabajo, los términos “asertividad” o “habilidades sociales” serán equivalentes.

Es necesario reconocer que cuando se habla de asertividad se está ante un tipo de respuesta que abarca una amplia gama de manifestaciones conductuales. Algunas definiciones de asertividad, al tratar de ser más específicas, han reducido la pléyade de conductas asertivas a unas cuantas. El sin fin de conceptos existentes dificultan la comprensión total y exhaustiva de la asertividad como fenómeno psicosocial. Así mismo, la mayoría de las definiciones han sido aportadas por investigaciones relacionadas con la evaluación de la asertividad. Estos estudios se han caracterizado por dejar de lado la reflexión teórica. Considérese, por otra parte, que muy poca atención han merecido las relaciones entre los componentes cognitivo (lo que pienso de las conductas asertivas), emocional (qué emoción producen las mismas), y conductual (cómo reacciono en una situación en la que una conducta asertiva es pertinente). La especificidad situacional o contextual de las conductas asertivas, ha dificultado también su definición y evaluación (Guerra, 1996).

Agregando una última consideración, puede decirse que cualquier definición de asertividad debe considerar tanto el contenido como las consecuencias de las conductas interpersonales. A nivel clínico es importante evaluar tanto lo que hace la persona como las reacciones que su conducta provoca en los demás.

Aunque los estudiosos de la asertividad han tratado de hacer aportaciones para el avance en este ámbito de investigación, es importante que se sigan llevando a cabo investigaciones que lleven a definir eficientemente este constructo.

### Características de la asertividad

Para tener una idea más clara de en qué consiste la asertividad, muchos autores han identificado ciertas características que distinguen a las personas que poseen esta habilidad. A continuación se presentan algunas de ellas:

De acuerdo con algunos autores (Fensterheim y Baer, 1976; Rodríguez y Serralde, 1991), la persona asertiva posee cuatro características:

1. Se siente libre para manifestarse. Mediante palabras y actos hace esta declaración: “Éste soy yo. Esto es lo que yo siento, pienso y quiero”.
2. Puede comunicarse con personas de todos los niveles (amigos, extraños y familiares) y esta comunicación es siempre abierta, directa, franca y adecuada.
3. Tiene una orientación activa en la vida. Va tras lo que quiere. En contraste con la persona pasiva, que espera a que las cosas sucedan por sí solas.

4. Actúa de un modo que juzga respetable. Al comprender que no siempre puede ganar, acepta sus limitaciones. Sin embargo, siempre lo intenta con todas sus fuerzas, de modo que, ya gane, pierda o empate, conserve su propio respeto.

Para Rees y Graham (1991) ser asertivo implica respetar a los demás y a uno mismo, conocer las propias necesidades y deseos personales; tener la creencia de que nuestras opiniones, pensamientos y sentimientos son igual de importantes que la de los demás. Implica ser capaz de expresarse clara y directamente, de manera apropiada y honesta; de valorar lo que uno piensa y siente, de tener estima y respeto por uno mismo, de reconocer las propias fortalezas y limitaciones. También involucra tomar responsabilidad por nuestra vida y por nuestras decisiones; es decir, debemos de tomar nuestras propias decisiones y no seguir las de los demás. Así mismo, el tomar responsabilidad por nuestras acciones implica que podemos cambiar aquellos aspectos de nuestra vida que no nos agraden. Mientras que si culpamos a agentes externos a nosotros de nuestras acciones, implica que no podemos cambiar y que somos incompetentes.

Una revisión de la literatura revela las siguientes características de la asertividad: defender los derechos personales, saber cuándo decir no, cómo empezar, continuar con o terminar una conversación, saber cómo resolver problemas sociales específicos, cómo resistir la presión del grupo, cómo experimentar un fuerte sentido de identidad o libertad para actuar o elegir, el uso de comparaciones positivas; y conseguir la aceptación y apoyo de los otros, evitando así, el rechazo social (Sanz et al., 1993).

Por otro lado, Alberti y Emmons (1999) señalan que las cualidades de un comportamiento asertivo son:

- Expresivo.
- Respetuoso de los derechos de los demás.
- Honesto.
- Directo y firme.
- Igualitario, que beneficia a la persona y a la relación.
- Verbal, incluyendo el contenido del mensaje (sentimientos, derechos, hechos, opiniones, peticiones, límites).
- No-verbal, incluyendo el estilo del mensaje (contacto visual, voz, postura, expresión facial, gestos, distancia, oportunidad, fluidez, atención).
- Apropiado a la persona y a la situación (no universal).
- Socialmente responsable.
- Aprendido, no innato.

De igual manera, estos autores enfatizan que el comportamiento asertivo promueve la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar de acuerdo con nuestros intereses, defender nuestras opiniones sin sentirnos culpables, expresar nuestros sentimientos con honestidad y con comodidad; y ejercer nuestros derechos individuales sin transgredir los de otros. Es así como señalan que:

- Promover la igualdad en las relaciones humanas significa poner en igualdad de condiciones las dos partes involucradas en una relación y restaurar el equilibrio del poder dando más de éste a la parte desvalida para así poder establecer una situación positiva para ambas.



- Actuar de acuerdo con nuestros intereses se refiere a la habilidad para tomar nuestras propias decisiones en todos los aspectos de la vida, tener la iniciativa para entablar una conversación y organizar cualquier tipo de actividad, confiar en nuestro propio juicio, fijarnos metas y esforzarnos por lograrlas, pedir ayuda cuando la necesitemos y participar en la sociedad.
- Defender nuestras opiniones incluye técnicas para responder a la crítica, al rechazo o al enojo, expresar y defender nuestros puntos de vista, fijar límites de tiempo y energía y aprender a decir “no” cuando la situación así lo requiera.
- Expresar nuestros sentimientos con honestidad y con comodidad se refiere a la habilidad que debemos poseer para mostrar desacuerdo, enojo, afecto, amistad; para admitir que sentimos temor o ansiedad, para expresar conformidad o apoyo; y para actuar espontáneamente sin sentimientos de culpa ni ansiedad.
- Ejercer nuestros derechos individuales nos habla de nuestra competencia como ciudadanos, consumidores, miembros de organizaciones, escuelas o agrupaciones laborales; como participantes en foros para expresar nuestra opinión, para trabajar por el cambio, para defender nuestros derechos y los de otros cuando éstos sean infringidos.
- No transgredir los derechos de otros significa lograr todo lo antes expresado sin pasar sobre los demás, sin criticarlos o herir sus sentimientos de forma alguna, sin usar lenguaje abusivo, sin intimidar, sin manipular.

Por lo tanto, para Alberti y Emmons (1999), el comportamiento asertivo es una forma de actuar con seguridad en nosotros mismos, pero respetando los valores y derechos de los demás; contribuyendo a la satisfacción personal y a la calidad de las relaciones interpersonales.

Una corriente de pensamiento afirma que la asertividad es un elemento conductual multifacético y multidimensional que tiene tres características principales (Davidson, 1999):

1. Comunicar un legítimo interés propio.- Se refiere a la capacidad de decidir lo que merece tiempo y atención, así sea entregarse a la conversación o esparcirse con otros. Otros ejemplos son establecer prioridades, hacer amistades y unirse a organizaciones.
2. Mantener la integridad.- Hay una clase de integridad que acompaña a la asertividad: querer decir lo que dice, cuándo lo dice y cómo lo dice. Consiste en sentirse libre para rebatir y refutar o respaldar y favorecer los puntos de vista de los demás. Mantener la integridad incluye enfrentar los juicios de los otros, con la desaprobación o la hostilidad que puedan contener.
3. Defender los derechos.- La asertividad consiste en asumir los derechos como persona, contribuyente, consumidor, miembro de algún grupo, parte del público, etc., para expresar opiniones, observaciones o preocupaciones sin obstaculizar los derechos de los demás.

Así mismo, este autor propuso los siguientes lineamientos para ser asertivo:

1. Respetar la posición y los sentimientos de las partes.
2. Conservar el equilibrio.- Aun en situaciones molestas se debe de mantener el control y no dar rienda suelta a las emociones ocasionando que la situación empeore.

3. Proceder sin malicia.- No hay razones para actuar con nada menos que interés por los demás.
4. Hacer una revisión de las consecuencias a futuro.- Preguntarse esto: “¿Cómo me sentiré por la situación mañana, en una hora, o incluso, en cinco minutos?”

Para Bishop (2000), la persona asertiva es capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores. Esto supone un mayor autoconocimiento. Requiere saber escuchar y responder a las necesidades de otros sin descuidar nuestros propios intereses o comprometer nuestros principios. Así mismo, está relacionado con la capacidad de mejorar nuestra habilidad en el trato con otros; incluye una comunicación más eficiente, y un control del estrés a través de un mejor manejo de otras personas y situaciones problemáticas.

Según Casares y Siliceo (2000), la asertividad, como modelo de desarrollo humano, es uno de los medios que más pueden contribuir al crecimiento personal, la autovaloración y la realización plena de la persona. De acuerdo a ello, proponen diez principios de la asertividad:

1. La asertividad es un modelo de conducta y valores que nos permite tener una interrelación humana, justa, satisfactoria, productiva y feliz.
2. La conducta asertiva puede aprenderse y mejorarse siempre como un requisito del crecimiento personal.
3. La asertividad significa la oportunidad de cambiar y/o de sustituir conductas más sanas y efectivas por otras que son insanas y frustrantes.
4. Las conductas asertivas siempre promueven y enfatizan sentimientos de respeto, autovaloración y justicia para uno mismo y para los demás.
5. Las conductas tímidas, devaluadas e inhibidas siempre dejan insatisfechas las interacciones humanas, tanto con el mundo como en las personas y grupos.
6. Los comportamientos hostiles, agresivos, prepotentes y vanidosos siempre dejan heridas, temores, insatisfacciones y cuentas pendientes.
7. Sentir no es suficiente dentro de la filosofía y práctica de la asertividad, el principio es que deben expresarse nuestros sentimientos de manera adecuada, sana y justa.
8. Ser asertivo es saber defender nuestros derechos y para ello debemos superar la personalidad temerosa, insegura y aquélla que nos hace colocarnos siempre en segundo plano.
9. Ser asertivo es ser más responsable y bondadoso con nosotros mismos y con los demás.
10. Los comportamientos asertivos siempre disminuyen o eliminan los niveles de estrés o frustración que a diario vivimos los seres humanos en nuestra dinámica grupal, familiar y de trabajo.

Puede verse que la mayoría de los autores coinciden en las características que definen a la persona asertiva. Por lo que, a manera de resumen, puede decirse que las características principales de los individuos asertivos son las siguientes:

1. Usa el lenguaje de sentimientos.
2. Habla de sí misma y expresa sus percepciones.
3. Usa el lenguaje de apertura.
4. Acepta y da cumplidos.
5. Utiliza un lenguaje claro y apropiado.

6. Cuando expresa desacuerdo lo hace con respeto.
7. Pide clarificación.
8. Pregunta por qué.
9. Expresa desacuerdo activo.
10. Habla por sus derechos.
11. Es persistente.
12. Evita justificación de cada opinión.
13. Se manifiesta libremente tal como es.
14. Se comunica fácilmente con todos.
15. Se siente libre de comunicarse.
16. Está orientado positivamente en la vida.
17. Juzga respetable tener limitaciones.
18. Tiene alta autoestima.
19. Se respeta a sí misma.
20. Es dueña de su tiempo y de su vida.
21. Acepta o rechaza libremente peticiones poco razonables.
22. Es emocionalmente libre para expresar sus pensamientos y sentimientos.
23. No dice "no" cuando quiere decir "sí", ni "sí" cuando quiere decir "no".
24. Reconoce tanto sus áreas fuertes como sus áreas de oportunidad para seguir creciendo como persona.
25. Reconoce, acepta y respeta sus derechos básicos y los de los demás.
26. Tiene una gran autoconfianza para la toma de decisiones.
27. Sabe elogiar y reconocer el trabajo de los demás.
28. Es sensible a los distintos contextos y procura responder.

#### Derechos asertivos

Una vez que se ha caracterizado a las personas asertivas es el momento de reflexionar sobre los derechos asertivos, siendo éstos inalienables en todo ser humano (Aguilar, 1987; Casares y Siliceo, 2000; Jakuboswki y Lange, 1978; Smith, 1989). Estos derechos asertivos son unos derechos no escritos, que todos poseemos, pero que muchas veces olvidamos a costa de nuestra autoestima. Sirven para considerarnos a la misma altura que todos los demás (Castanyer, 2003). También ayudan a los individuos a sentir que pueden justificar sus acciones asertivas y a aceptar sus derechos asertivos (Lange y Jakubowski, 1976).

La lista siguiente describe algunos de los derechos humanos básicos más importantes que una persona que actúe de manera asertiva debe proponerse respetar, tanto para sí, como para los otros (Aguilar, 1987; Bishop, 2000; Caballo, 1995; Castanyer, 2003; Flores y Díaz-Loving, 2002; Gandarias, Magaz, García y López, 1999; Jakuboswki y Lange, 1978; Lange y Jakuboswki, 1976; McCabe y Timmins, 2002; Rodríguez y Serralde, 1991; Santiesteban, 2007; Smith, 1989; Torres, 1997):

1. El derecho a pedir lo que queramos (reconociendo que la otra persona tiene derecho a decir "no").
2. El derecho a tener opiniones, sentimientos y emociones y de expresarlos adecuadamente.
3. El derecho a tomar nuestras propias decisiones y afrontar las consecuencias.
4. El derecho a elegir si nos involucramos o no en los problemas de otra persona.
5. El derecho a no saber y a no comprender.
6. El derecho a cometer errores y ser responsable.
7. El derecho a tener éxito.

8. El derecho de cambiar de opinión, de idea o de línea de acción.
9. El derecho a tener una vida privada.
10. El derecho a estar solo y ser independiente, aun cuando los demás deseen su compañía.
11. El derecho a cambiar y ser personas afirmativas.
12. El derecho a ser el primero.
13. El derecho a ser el juez último de nuestros sentimientos y aceptarlos como valiosos.
14. El derecho a tener nuestras propias opiniones y convencimientos.
15. El derecho a criticar constructivamente y a protestar por un trato injusto.
16. El derecho a interrumpir para pedir una aclaración.
17. El derecho a intentar un cambio.
18. El derecho a pedir ayuda o apoyo emocional.
19. El derecho a sentir y expresar dolor.
20. El derecho a ignorar los consejos de los demás.
21. El derecho a recibir el reconocimiento formal después de un trabajo bien hecho.
22. El derecho a decir "no", sin sentirse culpable.
23. El derecho a no justificarse ante los demás.
24. El derecho a no anticiparse a las necesidades y deseos de los demás.
25. El derecho a no estar pendiente de la buena voluntad de los demás.
26. El derecho de responder o no hacerlo.
27. El derecho a no dar excusas o razones para justificar su conducta.
28. El derecho a decir "no lo se".
29. El derecho a diferir de la opinión de los demás.
30. El derecho a decir "no entendí".
31. El derecho a decir "para mí no es".
32. El derecho a definir nuestra propia responsabilidad en los problemas ajenos.
33. El derecho a cambiar de parecer.
34. El derecho a actuar sin la aprobación de los demás.
35. El derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica.
36. El derecho a decir "no me importa".
37. El derecho a rehusar peticiones sin sentirnos culpables y egoístas.
38. El derecho a estructurar nuestro propio tiempo.
39. El derecho a plantear preguntas y reafirmar si nos entendió la otra persona.
40. El derecho a ser felices.

Cuando no se respetan estos derechos en uno mismo, nos comportamos de un modo pasivo y nos sentimos mal con nosotros mismos, nos despreciamos. Cuando no se respetan en los demás, nos comportamos de un modo agresivo y nos sentimos mal con los demás, los despreciamos (Gandarias et al., 1999).

#### Asertividad física y verbal

El comportamiento asertivo puede ser físico o verbal, y con frecuencia, en los casos más eficaces, operan las dos dimensiones (Davidson, 1999).

La asertividad verbal es una medida de la estructura global de los sonidos y patrones del habla independientes del contenido verbal. Se obtiene así: los jueces estiman lo dominante o asertivo de las muestras de voz cuyo contenido ha sido mediante un sistema de filtro que suprime las frecuencias sonoras por arriba de 500 Hz aproximadamente. La voz así filtrada, conserva la inflexión, la rapidez, la intensidad y

otras características y cambios. Las personas que creen controlar los sucesos de su vida (es decir, tienen locus de control interno) muestran mayor asertividad verbal que quienes creen que las influencias ajenas controlan su vida (locus de control externo) (Kimble, Hirt, Díaz-Loving, Hosch, Lucker y Zárata, 2002).

La asertividad verbal se manifiesta mediante un tono de voz fuerte, claro y una entonación adecuada; de modo tal que todos los presentes la entienden a la primera. Los estudios muestran que las personas de apariencia común, pero con una articulación clara y directa y una voz melodiosa, se ven más atractivos que las bien parecidas pero cuya voz es sosa, tipluda, sin articulación o débil (Davidson, 1999; Ostrov, Pilat y Crick, 2006).

La asertividad física es la capacidad de transmitir, mediante el cuerpo y el comportamiento, que el individuo puede valerse y responder por sí mismo. De entre los numerosos gestos y actitudes que se pueden exhibir, algunos que comunican asertividad física consisten en mantener una postura erguida que demuestre que la persona tiene seguridad y confianza en sí misma, así como también el mantener un contacto visual directo con quienes interactúe, el sonreír y conducirse en forma amable. El poder proyectar mayor asertividad física radica en el lenguaje corporal, siendo éste crucial para imponer una imagen positiva (Nichols, Graber, Brooks-Gunn y Botvin, 2006).

Mostrar asertividad física y verbal hace que los demás escuchen y respondan efectivamente (Davidson, 1999).

### ***Dimensiones y componentes de la asertividad***

#### **Dimensiones**

De acuerdo con algunos autores (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hidalgo y Abarca, 1999), se pueden considerar tres dimensiones importantes en el análisis de las habilidades sociales y de la competencia social: personal, situacional y cultural. Estas dimensiones se interrelacionan y están siempre presentes en las interacciones sociales. Se puede decir que el comportamiento social depende de la combinación armoniosa de éstas.

#### ***Dimensión personal***

La dimensión personal está constituida de manera principal por el repertorio del individuo, en sus componentes comportamental, cognitivo-afectivo y fisiológico.

Más allá del repertorio del individuo, la dimensión personal incluye también características sociodemográficas como edad, sexo, estatura, estado de salud, peso, formación académica y apariencia física entre otros rasgos. Esas características indican diferencias en las expectativas y normas culturalmente establecidas, que orientan la evaluación de la asertividad y de la competencia de un individuo en las relaciones interpersonales. La situación interpersonal hace referencia a personas: amigos, pares, familiares, autoridades, subalternos, relaciones heterosexuales, etc. Estos roles determinan ciertas conductas sociales que se esperan como adecuadas a la definición de la relación. Muchas inadecuaciones pueden deberse a la falta de percepción social para captar las sutilezas interpersonales de una relación.

### *Dimensión situacional*

El carácter situacional de la asertividad es ampliamente reconocido y se observa consenso en la literatura del área del entrenamiento en habilidades sociales. La situación se refiere a la suma de las características del sistema de comportamientos durante la duración de un encuentro social. Ese “sistema de comportamientos” incluye: a) los objetivos y la estructura de objetivos o propósitos; b) las reglas sociales y las normas explícitas (organizadas en códigos, como los regimientos) e implícitas (aquellas inferidas del comportamiento relativamente estandarizado de un grupo o comunidad) que definen los comportamientos adecuados, permitidos y prohibidos; c) los roles formales e informales asociados con la posición del individuo; d) el repertorio de elementos necesarios para alcanzar los objetivos (p. ej., acciones o contenidos verbales y no verbales); e) las secuencias de interacción razonablemente estandarizadas para la consecución de los objetivos o realización de la actividad; f) los conceptos compartidos en aquel ambiente y g) el contexto físico de la acción.

Evaluar el desempeño social en relación con las demandas de la situación significa reconocer que condiciones diferentes crean demandas sociales diversas; por ejemplo, el desempeño interpersonal esperado en una reunión de trabajo puede ser sustancialmente distinto del que se espera en una reunión informal posterior. Por otra parte, una misma clase de demanda (iniciar conversación) puede ser afectada por factores situacionales como las características objetivas del ambiente (mucha gente, mucho ruido, formalidad o informalidad) y de los interlocutores (p. ej., nivel de instrucción, nivel socioeconómico, edad e integridad física).

### *Dimensión cultural*

La dimensión cultural está constituida por las creencias, valores y reglas que afectan las conductas de las personas. Algunos desempeños sociales pueden ser ampliamente generalizados para diferentes culturas, mientras que otros son más localizados. Es posible pensar en un rol de comportamientos situacionalmente contextualizados, razonablemente concurrentes y significativos en las relaciones interpersonales; y en patrones más generales, transculturales, como por ejemplo, las personas responden a los saludos que les son dirigidos, agradecen elogios o se defienden al ser ofendidas injustamente.

### **Componentes**

Cuando se define a la asertividad por las conductas que la componen, es importante que éstas se identifiquen lo más objetivamente posible. Puede afirmarse que los componentes conductuales con los que se trabajan permiten, de hecho, discriminar entre personas competentes y no competentes en una determinada habilidad. De esta forma, terapeutas e investigadores entrenan normalmente lo que consideran aspectos importantes para aumentar la competencia social. Así mismo, según Kelly (2000), es importante validar socialmente las conductas que enseñan a los individuos, relacionando la mejoría con los componentes conductuales que se enseñan a las personas; y relacionando la mejoría con los componentes conductuales específicos que se han tratado.

Para este autor, existen otras consideraciones que se deben de tomar en cuenta sobre los componentes de la asertividad. En primer lugar, la mayoría de las

investigaciones sobre evaluación se han centrado en la presencia o frecuencia de los componentes que producen una respuesta socialmente eficaz más que en cómo (con qué estilo) se integran entre sí tales componentes. Los terapeutas deberían, pues, considerar tanto los componentes verbales o no verbales de esa habilidad como la forma en que se integran, coordinan y adaptan a las respuestas del otro. En segundo lugar, es preciso cuidar el grado o amplitud en que se dan los componentes conductuales. Sabemos que el contacto visual es importante en toda interacción social, y que, normalmente, en los tratamientos se trata de aumentarlo. Pero un contacto excesivo puede ser igualmente negativo. Probablemente existe una proporción ideal de contacto visual; más allá de este punto, se convertiría en un mirar fijo, nada deseable. También el volumen de voz y los gestos pueden resultar inapropiados cuando se llevan a un extremo. Por lo que se precisan nuevas investigaciones para fijar los niveles ideales de cada componente.

Resumiendo, podemos decir que toda habilidad puede dividirse en las conductas que la componen, de manera que la descripción conductual más objetiva se basa en la especificación de estos elementos, tanto verbales como no verbales. Así mismo, al diseñar una intervención, es fundamental que el terapeuta determine no solamente el tipo de habilidad social a entrenar, sino también sus componentes conductuales.

Tradicionalmente se ha establecido la distinción entre elementos conductuales, cognitivos y psicofisiológicos de la asertividad. El componente conductual de una habilidad es su ejecución: cómo se hace, qué movimientos o verbalizaciones trae consigo. El componente cognitivo de un comportamiento social es lo que se piensa; por ejemplo, pensamientos del tipo “mejor no digo nada para evitar llevarme mal con los demás”. Por último, el componente psicofisiológico se refiere a las respuestas emocionales que acompañan a las conductas sociales, como, por ejemplo, la emoción de ponerse nervioso o alterarse frente a una audiencia.

Una adecuada conceptualización de la conducta socialmente hábil implica la especificación de los tres componentes antes mencionados. Las dimensiones conductuales más aceptadas han sido las siguientes (Alberti y Emmons, 1999; Antonello, 1996; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Davidson, 1999; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; J. Galassi, De Leo, M. Galassi y Bastien, 1974; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Gambrill y Richey, 1975; Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975; Gil y León, 1998; Jakubowski y Lange, 1979; Kelly, 2000; Lange y Jakubowski, 1976; Lazarus, 1973; Lorr y More, 1980; Rathus, 1975; Rees y Graham, 1991; Rodríguez y Serralde, 1991; Torres, 1997; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997):

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 cumplidos.
8. Aceptar cumplidos.
9. Expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo.
10. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
11. Disculparse o admitir ignorancia.
12. Petición de cambios en la conducta del otro.
13. Afrontamiento de las críticas.

#### 14. Dar y recibir retroalimentación.

Las dimensiones de conducta se llevan a cabo, necesariamente, en presencia de ciertos factores situacionales. Los tipos de persona que se han considerado frecuentemente son los siguientes: amigos del mismo sexo y del sexo opuesto, personas cercanas como pareja, familiares y padres, personas con autoridad de ambos sexos, compañeros de trabajo de ambos sexos, con contactos de consumidor (por ejemplo, vendedores, camareros), profesionales de ambos sexos (por ejemplo, médicos), y niños. Igualmente, otros factores situacionales son múltiples y variados y no existe una clasificación comúnmente utilizada al respecto. Así, algunos tipos de situaciones pueden ser el lugar de trabajo, el hogar familiar, lugares de consumo (por ejemplo, tiendas), lugares de diversión (por ejemplo, teatros), transportes públicos, lugares formales (por ejemplo conferencias), etc.

El individuo lleva también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, expectativas, capacidades cognitivas, esquemas, etc. Estas variables cognitivas son especialmente importantes a la hora de comportarse de forma socialmente hábil y, en muchas ocasiones, pueden ser el elemento básico a modificar cuando la conducta interpersonal es inadecuada (Gil y León, 1998).

La conducta, tanto verbal como no verbal, es el medio por el que la gente se comunica con los demás y constituyen ambas los elementos básicos de la habilidad social. A continuación se expondrán los componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos de las habilidades sociales. La investigación se ha centrado básicamente en el primer apartado, está empezando a investigar el segundo y ha dejado bastante abandonado al tercero. En parte esto se justifica debido al problema de registrar los elementos cognitivos de una manera confiable y a la dificultad de disponer de los aparatos precisos y obtener medidas fisiológicas de las personas en situaciones naturales o simuladas sin excesiva intrusión (Caballo, 1993).

#### *Componentes conductuales*

Gran parte de la investigación sobre los componentes conductuales de las habilidades sociales ha seleccionado éstos basándose en la especulación intuitiva en vez de en una relación empíricamente demostrada entre esas conductas y los juicios externos sobre la habilidad (Caballo, 1993).

Los componentes conductuales de la asertividad se refieren a aspectos directamente observables, subdivididos en de contenido verbal y no verbal.

#### Componentes no verbales

La comunicación no verbal se refiere a las acciones o atributos humanos, incluyendo el uso de objetos o sonidos, de tiempo y espacio, que tienen significancia social y que estimulan reacciones en otros (T. Gamble y W. Gamble, 2005). Para que un mensaje se considere asertivo, las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal. Se consideran componentes no verbales de la conducta el contacto visual (mirada y dilatación pupilar), la expresión facial (sonrisa y gestos corporales), la postura y orientación corporal, distancia y el contacto físico (Aguilar, 1987, 1988; Alberti y Emmons, 1999; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hernández y Sánchez, 2004; Morrison y Bellack, 1981; O'Donohue y Krasner, 1995; Rees y Graham,



1991; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982). Que éstos sean o no los componentes básicos de la asertividad es algo pendiente de comprobación.

## Mirada

Constituye uno de los elementos más estudiados en la literatura sobre asertividad (Castanyer, 2003). La mirada se define como el mirar a otra persona en o entre los ojos o, más generalmente, en la mitad superior de la cara (Caballo, 1993).

Los ojos son considerados como el instrumento principal del humano para captar la información y efectuar el reconocimiento de su ambiente físico y social, más allá de su gran importancia en la transmisión de información y darse a conocer. Una mirada puede comunicar diferentes disposiciones: mantener al interlocutor a distancia, animarlo a que se aproxime, castigarlo, establecer complicidad, además de muchas otras (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980). De acuerdo con Rees y Graham (1991) hay tres áreas de nuestro cuerpo que son cubiertas por la mirada:

- a. La mirada de negocios cubre el área de los ojos de la persona y se extiende hacia arriba para incluir la frente.
- b. La mirada social cubre los ojos y se extiende hacia abajo a la boca y barbilla.
- c. La mirada íntima empieza en los ojos y se extiende hacia abajo a las piernas.

Si una persona en un encuentro de negocios usa una mirada íntima, el efecto puede ser que el receptor se sienta incómodo e invadido sin saber porqué. Es asertivo ser consciente de cómo mirar de forma apropiada en diferentes situaciones interpersonales y de la mirada que uno esté recibiendo.

Casi todas las interacciones de los seres humanos dependen de miradas recíprocas (Castanyer, 2003). La mirada indica que estamos atendiendo a otros y es usada para iniciar y cerrar canales de comunicación; así como también es importante para regular y manejar los cambios de orador (Wilkinson y Canter, 1982).

Cuando dos personas conversan, por lo general, se miran a los ojos intermitentemente, quien habla mira casi el doble, con miradas más prolongadas que las de quien escucha. Las personas miran más cuando están por terminar de hablar que cuando inician la conversación. Tienden a dirigir más la mirada hacia la mitad superior del rostro del interlocutor que hacia la parte inferior. La mirada es evitada cuando el interlocutor presenta vacilaciones o pausas en medio de sus frases. Las personas que miran más, también emplean miradas más prolongadas y quienes lo hacen con menor frecuencia mantienen un menor tiempo de contacto visual. Los compañeros del mismo sexo se miran más que los del sexo opuesto. Cuando las mujeres hablan, miran más a la otra persona si ésta les resulta atractiva de algún modo; por el contrario, los hombres miran más mientras escuchan a las personas que les gustan (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982).

En relación a la asertividad, diversos estudios han encontrado que los individuos asertivos miran más mientras hablan que los poco asertivos. De esto se desprende que la utilización asertiva de la mirada como componente no verbal de la comunicación implica una reciprocidad equilibrada entre emisor y el receptor, variando la fijación de la mirada según se esté hablando (40%) o escuchando (75%) (Castanyer, 2003).

La mirada también puede ser usada para expresar emociones y actitudes. Una mirada fuerte puede indicar dominancia o agresividad; mientras que un escaso contacto visual denota timidez o sumisión (T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982).

Por último, el contacto visual es una variable cultural. Lo que para nosotros es aceptable, en otras culturas no lo es, especialmente entre personas de diferentes edades y sexo. Una mirada relajada y directa, desviada en las ocasiones apropiadas, ayuda a que la conversación sea más personal, a mostrar interés y respeto por la otra persona y a precisar el mensaje (Alberti y Emmons, 1999; Flores y Díaz-Loving, 2002). Cuando el contacto visual es inadecuado, normalmente se interpreta como ansiedad, pena, aburrimiento, deshonestidad y, aunque no se trata de observar a todos fija y rígidamente, sí es importante mirar a la persona de una manera confortablemente directa (Aguilar, 1987, 1988; Flores y Díaz-Loving, 2002; O'Donohue y Krasner, 1995; Ricci y Cortesi, 1980; Torres, 1997).

- Dilatación pupilar

Además de la topografía de la mirada, misma que puede indicar diferentes sentimientos en un episodio interactivo, como deseo de intimidad, indiferencia, amistad, admiración y desprecio; también la modificación en el tamaño de la pupila es un medio de expresión de sentimientos (Z: Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Las pupilas humanas aparecen como dos puntos negros en el centro del iris, y se dilatan o se contraen según la luz que les llega. Pero no sólo se ven afectadas las pupilas por la luz. También los cambios emocionales afectan al tamaño de las pupilas. Cuando las personas observan algo que estimula su interés, las pupilas se dilatan más de lo que correspondería a la iluminación ambiental del momento. Por el contrario, las pupilas se contraen cuando observamos algo que rechazamos. Estos cambios ocurren sin que nos demos cuenta de ello y al estar fuera de nuestro control constituyen una valiosa clave de nuestros verdaderos sentimientos (Caballo, 1993).

## Expresión facial

La expresión facial, junto con su movilidad y flexibilidad visible, es el medio de comunicación no verbal más importante y la parte del cuerpo que más se observa durante la interacción. Juega varios papeles en la interacción social humana (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hernández y Sánchez, 2004; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982):

- a. Muestra el estado emocional de un individuo, aunque éste puede tratar de ocultarlo.
- b. Proporciona información continua sobre si se está comprendiendo el mensaje, si se está sorprendido, de acuerdo, en contra, etc. de lo que se está diciendo.
- c. Indica actitudes hacia los demás.
- d. Puede actuar de metacomunicación, modificando o comentando lo que se está diciendo o haciendo al mismo tiempo.

De igual manera, la identificación del sexo y de la edad con frecuencia es obtenida a través de un examen en el rostro de la persona; así como también la

verificación de la intención del otro. Al experimentar vergüenza, rabia, tristeza o alegría, el rostro evidencia esos sentimientos a través de palidez, rubor, llanto, sonrisa o movimientos de las cejas y ojos, que son señales percibidas e interpretadas en las interacciones sociales.

Hay seis principales expresiones de las emociones y tres áreas de la cara responsables de su manifestación (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Ricci y Cortesi, 1980). Las seis emociones son: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco/desprecio, y las tres regiones faciales, la frente/cejas, ojos/párpados y la parte inferior de la cara. Estas expresiones faciales de la emoción son universales e innatas; no obstante, hay diferencias culturales en “cuanto” se muestran dichas emociones. También varía con las culturas, “lo” que provoca una emoción y las costumbres que sigue la gente para intentar controlar la apariencia de sus caras en situaciones sociales determinadas.

Normalmente, las personas manipulan sus rasgos faciales adoptando expresiones según el estado de ánimo o comportamiento que les interese transmitir. También se puede intentar no transmitir o no dejar traslucir estado de ánimo alguno, pero en cualquier caso, el sujeto está manipulando sus rasgos faciales. Tal y como Alberti y Emmons (1999) señalaron, las conductas habilidosas requieren una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje; es decir, el individuo asertivo adoptará una expresión facial que concuerda con el mensaje transmitido. La persona no asertiva, por ejemplo, frunce el ceño, pensiona las quijadas y los músculos de la cara, entre otros (Aguilar, 1987, 1988; Torres, 1997).

A continuación se abordarán la sonrisa y los gestos corporales, componentes importantes de la expresión facial. Cabe destacar que los gestos corporales, no sólo incluyen movimientos de la cara, sino también movimientos de manos, piernas y pies; y movimientos con la cabeza.

- Sonrisa

Una señal no verbal que se interpreta como signo de aceptación y bienvenida es el sonreír cuando saludamos a otras personas (Rees y Graham, 1991). A diferencia de los ojos, en lo referente a la contracción pupilar, la sonrisa es utilizada de manera intencional por los individuos en las relaciones sociales y para disfrazar las emociones, actitudes y hasta conductas futuras. Sirve también para transmitir el hecho de que a una persona le gusta otra.

Dentro de varios de los comportamientos que forman parte del ritual social, como el apretón de manos, el saludo verbal y la proximidad, la sonrisa se considera como más importante; su ausencia es motivo de preocupación en los episodios sociales entre amigos, curiosidad entre conocidos y crítica en los encuentros entre extraños (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Por último, el tema de las sonrisas ha sido poco estudiado tanto en el campo de la comunicación no verbal como en el de las habilidades sociales, por lo que no hay datos concluyentes que puedan ser utilizados con seguridad.

- Gestos

De acuerdo con Z. Del Prette y A. Del Prette (2002), los gestos contribuyen en la comunicación verbal, traduciendo, contradiciendo, confirmando o negando lo que se dice.

Un gesto es cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Para llegar a ser un gesto, un acto tiene que ser visto por algún otro y tiene que comunicar alguna información (Caballo, 1993, 1995). Se trata de una conducta no verbal que añade énfasis a las respuestas asertivas y da la impresión de mayor aplomo durante la interacción.

Los gestos son básicamente culturales. Constituyen el segundo elemento más importante de la comunicación no verbal después de la expresión facial. Algunas veces constituyen el único medio de comunicación con una persona cuyo idioma no hablamos. También pueden reflejar un estado emocional prevaleciente, como la ansiedad, o un estilo general de conducta, como la agresión. Debido a ello, tienen que ser vistos como parte de un todo. Además, la gente controla y manipula su conducta y puede producir incluso el gesto opuesto a su verdadero estado emocional. El estilo gestual de una persona es, en parte, un producto de su origen cultural y ocupacional, de la edad y del sexo, de la salud, de la fatiga, etc. (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982).

Referente a la asertividad, se ha encontrado que los gestos asertivos son movimientos desinhibidos. Sugieren franqueza, seguridad en uno mismo y espontaneidad por parte del que habla. En cambio, la poca coordinación de gestos fácilmente hace aparecer a la persona como insegura, ansiosa o agresiva, aun cuando no sea esa la realidad o la intención que se quiere transmitir (Aguilar, 1987, 1988; Flores y Díaz-Loving, 2002). Algunos ejemplos de gestos no asertivos son (Aguilar, 1988; Torres, 1997): estar demasiado tieso, rígido, inclinarse, movimientos de manos y pies constantes, tics, frotarse la cabeza o rascarse, humedecer los labios excesivamente, señalar con el dedo, frotarse con exceso las manos; y jugar con objetos o ajustarse la ropa, entre otros.

La actividad verbal y la gestual pueden relacionarse de diversas maneras. Las manos y, en un grado menor, la cabeza y los pies, pueden producir una amplia variedad de gestos que se usan bien para amplificar y apoyar la actividad verbal, o bien para contradecir, tratando de ocultar los verdaderos sentimientos (Caballo, 1993; Castanyer, 2003; Ricci y Cortesi, 1980). Así mismo, el mensaje gestual puede ser completamente independiente del verbal, como cuando dos personas están enamoradas, pero están discutiendo sobre matemáticas.

A continuación se revisarán los movimientos de las manos, de la cabeza, piernas y pies, determinantes principales de la gestualidad (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

- Movimientos de manos

Los movimientos de las manos son aquéllos que transmiten la mayor cantidad de información en comparación con la cabeza, las piernas y los pies. De acuerdo con Caballo (1993), una de sus principales funciones es acompañar al habla, enfatizando o

ilustrando las ideas presentadas por medio de palabras. Así mismo, pueden reemplazar al habla, y dichos movimientos son conocidos por todos los miembros de una cultura, subcultura o clase social. Por ejemplo, aplaudir, frotarse las manos, dar la mano, etc. Por otro lado, muestran estados emocionales; aunque normalmente no son intencionales. Finalmente, este autor enfatiza que puede tratarse de movimientos que se aprenden como parte de los propios esfuerzos adaptativos para satisfacer necesidades corporales, para realizar acciones corporales, para controlar y afrontar emociones, para desarrollar o mantener contactos interpersonales prototípicos; o para aprender actividades instrumentales.

➤ Movimientos de cabeza

Los movimientos de la cabeza son muy visibles, pero la cantidad de información que pueden transmitir es limitada (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Ricci y Cortesi, 1980).

Los principales movimientos asociados con la cabeza son: asentimiento (movimientos verticales) y discordancia y negación (movimientos horizontales). Los asentimientos de cabeza se encuentran prácticamente en todas las culturas, y juegan un papel importante en la interacción: indican acuerdo, buena voluntad de que el otro siga hablando y actúan como refuerzos de alguna conducta durante la interacción, aunque también pueden señalar un deseo de terminar la conversación.

Por otro lado, el sacudir la cabeza (moverla horizontalmente de un lado a otro) tiene los efectos contrarios al gesto anterior. Al igual que éste aparece en todas partes.

➤ Movimientos de las piernas/pies

Durante la interacción social ordinaria, son las partes más bajas de nuestro cuerpo las que parecen escapar más fácilmente a la red de control deliberado. La principal razón de esto parece ser que nuestra atención está concentrada en la cara, aunque podamos ver el cuerpo entero del otro. De acuerdo con Caballo (1993), los pies son la parte más alejada que tenemos y por eso hay poca presión para que el sujeto ejerza un control deliberado sobre las acciones de sus pies. Éstos, por consiguiente, suministran señales válidas en cuanto a su verdadero estado de ánimo.

➤ Las automanipulaciones

La conducta de autocontacto ocurre cuando tocamos nuestros cuerpos, y proporciona señales genuinas con respecto a nuestro estado de humor interno.

### Postura corporal

La postura se puede definir como el arreglo y la posición del cuerpo y de las extremidades en su conjunto (Torres, 1997). Refleja las actitudes y conceptos que tiene una persona de sí misma y su ánimo respecto a los demás (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982). Así mismo, puede revelar calidez, congruencia con otros, estatus, poder y el estado emocional, positivo o negativo, de una persona.

De acuerdo con Castanyer (2003), existen cuatro tipos básicos de posturas:

1. Postura de acercamiento: indica atención, que puede interpretarse de manera positiva (simpatía) o negativa (invasión) hacia el receptor.
2. Postura de retirada: suele interpretarse como rechazo, repulsión o frialdad.
3. Postura erecta: indica seguridad, firmeza, pero también puede reflejar orgullo, arrogancia o desprecio. Esta postura es más frecuente en las situaciones sociales.
4. Postura contraída: suele interpretarse como depresión, timidez y abatimiento físico o psíquico.

La persona asertiva adoptará generalmente una postura cercana y erecta, mirando de frente a la otra persona (Alberti y Emmons, 1999; Flores y Díaz-Loving, 2002; O'Donohue y Krasner, 1995). Torres (1997) ofrece algunos ejemplos de postura corporal no asertiva: balancearse, congelarse como estatua, recargarse en el pizarrón o la pared, entre otros.

- Orientación corporal

La orientación corporal se refiere al grado en que los hombros y las piernas de una persona se dirigen hacia, o se desvían de, aquélla con quien se está comunicando. El grado de orientación corporal señala el estatus o el agrado hacia la otra persona. Una orientación más directa se encuentra asociada con una actitud más positiva. Cuanto más cara a cara es la orientación más íntima es la relación y viceversa (Caballo, 1993, 1995; Hernández y Sánchez, 2004). Una orientación que suele ser adecuada para una gran cantidad de situaciones es una frontal modificada, en la que los que se comunican se encuentran ligeramente angulados respecto a una confrontación directa –quizá de 10 a 30 grados. Esta posición sugiere un alto grado de implicación. Las deficiencias de este elemento no verbal serían similares a las que tienen lugar con el elemento no verbal de la proximidad. Por ejemplo, una orientación hacia otro lugar comunica frialdad en un encuentro interpersonal.

La orientación corporal varía culturalmente. Por ejemplo, los árabes prefieren la orientación cara a cara y los suecos evitan la posición a 90° (Ricci y Cortesi, 1980).

#### Distancia corporal o proximidad

Que tan cerca o lejos las personas hablan entre sí, son aspectos de la distancia corporal. Usualmente los individuos comunican su grado de gusto, intimidad y estatus mediante la distancia que establecen con aquellos con quienes interactúan (Wilkinson y Canter, 1982).

La conducta espacial se ha investigado en relación a cuatro fenómenos básicos (Caballo, 1993; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980):

- a. Retiro. Satisface cuatro funciones distintas: “autonomía personal” (control sobre la propia vida y el propio ambiente), “liberación emocional” (liberación de la tensión para el sosiego emocional), “autoevaluación” (integración y asimilación de la información sobre uno mismo) y la “limitación y protección frente la comunicación”.
- b. Espacio personal. Se describe como un área en el que no pueden entrar los intrusos. El espacio personal ha sido descrito también como un “territorio portable” que acompaña al individuo donde quiera que va, aunque parece ser que ese territorio disminuye bajo condiciones de hacinamiento. Distintos grupos se diferencian en las expectativas de su espacio personal según su sexo, su

- salud física, su salud mental y sus tendencias hacia la violencia. Algunas personas (p. ej., los esquizofrénicos, los prisioneros violentos) necesitan más espacio personal que otras. A nivel transcultural, los árabes necesitan menos espacio personal que los latinos, que a su vez necesitan menos que los ingleses y estadounidenses.
- c. Territorialidad. Se define normalmente como un conjunto de conductas por medio de las cuales un organismo reivindica un área, la delimita y la defiende frente a miembros de su propia especie. El territorio puede ser más o menos amplio. Así, el espacio personal, descrito anteriormente se refiere al área que rodea inmediatamente al cuerpo; el territorio personal comprende un área más amplia que posee un individuo, sobre la que tiene uso exclusivo o que controla. Este espacio le suministra intimidad social. Por ejemplo, la casa, el jardín, el coche, la oficina, la mesa de lectura en una biblioteca, el asiento en un cine, etc.
  - d. Haciamiento. Es percibido por un individuo cuando sus demandas de espacio exceden a la oferta disponible. No sólo se refiere a una densidad y contacto físicos elevados, sino que es un fenómeno psicológico experimentado subjetivamente.

Los humanos, como otros animales, requieren una cierta cantidad de espacio alrededor de sus cuerpos para sentirse cómodos y no amenazados. Estas distancias varían con los individuos, entre culturas, y la densidad de la población a donde pertenecen las personas. De acuerdo con varios autores (Alberti y Emmons, 1999; Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Rees y Graham, 1991; Ricci y Cortesi, 1980; Torres, 1997; Wilkinson y Canter, 1982), la distancia corporal se clasifica en 4 zonas:

1. Íntima (0-45 cm). Se da en las relaciones íntimas entre novios, esposos, hijos, familiares etc. En esta distancia el contacto corporal es fácil y ocurre a través de cualquier movimiento del tronco, cabeza y manos. Se puede oler al otro y sentir su calor, se puede ver al otro con dificultad y se puede hablar en susurros.
2. Personal (45 cm -1.20 m). Se da en las relaciones cercanas. No hay proximidad al alcance de la mano y se puede ver mejor que en la distancia anterior, pero no ocurre transmisión de calor y olores. La voz se emite en tono bajo y audible; puede haber contacto físico ocasional. Es la distancia que se toma cuando se está en situaciones amistosas como fiestas o tomar una bebida con colegas del trabajo; es decir, es la distancia que se mantiene con los amigos y conocidos más próximos.
3. Social (1.20-3.65 m). Se da en relaciones más impersonales. En esta distancia se necesita un mayor volumen de voz. Es la distancia para hacer negocios con extraños o personas a quienes no conocemos tan bien. No hay contacto físico, excepto los convencionales. Existe contacto visual y la voz se presenta en tono normal, pero se reduce la posibilidad de observar detalles de la conducta de la otra persona.
4. Pública (desde 3.65 m hasta el límite de lo visible o audible). Se da en ocasiones públicas y en muchos actos formales, como en situaciones de conferencias y otras presentaciones públicas. El contacto visual entre los interlocutores es mínimo, la voz es alta pero no de un volumen máximo. Por lo general es formal; detalles de ojos y piel no son visibles.

Parte de la conducta asertiva consiste en respetar a la otra persona. Esto significa que es importante reconocer el espacio personal de los demás y no invadirlo de

forma innecesaria o agresiva (Rees y Graham, 1991). Para ello, se debe de estar consciente del tipo de espacio recomendable, según sea el caso, de acuerdo con el mensaje que se desea expresar (Torres, 1997).

Para Caballo (1993), la proximidad varía con el contexto social. Se ha encontrado, de manera consistente, que las mujeres se aproximan más que los hombres y prefieren sentarse lado con lado cuando están con un amigo, mientras que los hombres prefieren sentarse cara a cara. También, la gente se aproxima más a las mujeres que a los hombres. Los seres humanos prefieren ponerse más cerca de aquellas personas que les agradan y más lejos de las que no son de su gusto; los amigos se ponen más cerca que los simples conocidos y los conocidos más cerca que los extraños.

Así mismó, de acuerdo con el autor, la conducta espacial es parte de la habilidad social. Además de adoptar una posición espacial apropiada en relación con la otra persona, las habilidades sociales pueden implicar también arreglar el espacio para un grupo de gente. Así, por ejemplo, la formación de amistades puede favorecerse arreglando las situaciones de modo que se puedan encontrar personas de estatus parecido, con una cierta regularidad (la proximidad conduce a la atracción y a la formación de amistades), en lugares agradables (la luz y los sonidos potentes pueden obstaculizar la atracción y la formación de amistades), con episodios poco estructurados (la formalidad y la estructura de los rituales comunes de interacción pueden favorecer u obstaculizar la formación de amistades) que favorezcan la autorevelación y las actividades reforzantes.

#### Contacto físico

El contacto corporal es la forma de comunicación más temprana en la infancia y es importante a lo largo de toda la vida para expresar sentimientos afiliativos, sexuales y agresivos. Es un tipo de comunicación que se da a través del tacto, siendo algunas veces utilizado sin que otras personas cercanas se percaten.

La cantidad y el tipo de contacto dependen del contexto particular y tienden a variar con la edad y el grado de intimidad entre los que están involucrados (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hernández y Sánchez, 2004; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982). Es usado para comunicar calor, afecto y cariño; así como también para señalar estados emocionales como miedo y angustia.

No son muchos los contactos físicos permitidos por el convencionalismo social: apretar las manos, besar levemente las mejillas (entre recién conocidos se hace el movimiento de aproximación de las caras, evitándose el sonido y el contacto), abrazar (sin mucha proximidad corporal), tocar con una de las manos el antebrazo del otro cuando caminan juntos, ofrecer el brazo para apoyo al descender escaleras o caminos empedrados, entre otros. Esos contactos, señales de buenos modales, condescendencia y cortesía no se confunden con manifestaciones de cariño y amistad (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Así mismo, se observan importantes diferencias interculturales en relación al uso y al significado de esta señal no verbal y a la frecuencia con la que es utilizada. Por ejemplo, en la cultura inglesa y japonesa su utilización es muy escasa, mientras que en la africana y árabe se halla un empleo mucho más extendido. Además, es común que en las culturas occidentales como Estados Unidos, esta señal esté reservada a determinadas ocasiones como situaciones de saludo o de despedida en ambientes



públicos. En general, el contacto físico es un componente no verbal que varía culturalmente (Ricci y Cortesi, 1980).

De acuerdo con la literatura revisada, la apariencia y el atractivo físico, características personales-culturales que influyen en las relaciones interpersonales, forman parte de los componentes conductuales de la asertividad; a pesar de que no son conductas como tal. Por lo que serán explicados brevemente a continuación.

#### Apariencia personal

La apariencia personal se refiere al aspecto exterior de una persona; es decir, a la forma visual en que la gente se presenta mediante la ropa, los adornos, los indicadores de cuidado o descuido personal y la adecuación de esos aspectos al ambiente y contexto social. Estas características llegan a influir en la naturaleza y la calidad de las propias interacciones sociales (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980).

Las características de la apariencia personal ofrecen impresiones a los demás sobre el atractivo, estatus, grado de conformidad, inteligencia, personalidad, clase social, estilo y gusto, sexualidad y edad de ese individuo (Caballo, 1993; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980; Wilkinson y Canter, 1982).

#### Atracción física

Las personas de mayor atracción física son más solicitadas para el contacto social y tienden a ser evaluadas como más inteligentes, competentes y simpáticas. Así mismo, presentan un autoconcepto más positivo que las menos atractivas (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). Por tanto, el atractivo físico es una importante variable interpersonal; ya que, basándose únicamente en ello, la gente formula amplias ideas sobre la persona que observa (Caballo, 1993).

La apariencia personal tiene, por tanto, un gran peso en las interacciones sociales como condición presente, aunque no suficiente para garantizar relaciones positivas. En otras palabras, la apariencia personal, por sí misma, no vuelve socialmente competente a una persona, pero puede facilitar ese tipo de desempeño (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980).

Una vez vistos los componentes conductuales no verbales de la asertividad, se pasarán a revisar los componentes verbales.

#### Componentes verbales

Entender al otro, lo que él dice y hacerse entender, depende de la comunicación; comunicar involucra pues, compartir un modo de vida, pensamiento, actitud y conducta.

Dentro de varios de los componentes de contenido verbal, se encuentran el habla y la conversación.

El habla se emplea para una variedad de propósitos; por ejemplo, para comunicar ideas, describir sentimientos, razonar y argumentar. Las palabras empleadas dependerán de la situación en que se encuentre una persona, su papel en esa situación y lo que esté intentando lograr (Caballo, 1993; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Wilkinson y Canter, 1982).

Las situaciones varían desde las informales íntimas, como pueden ser los amigos hablando sobre fútbol en casa, hasta las más formales, como la discusión entre un jefe y un empleado de trabajo. Variarán en términos del rango y la cantidad del habla aceptables en esas situaciones. El papel en el que se encuentra una persona será un factor determinante, sea profesor, alumno, jefe, empleado o amigo. Además, cada persona aporta a la situación su propio estilo personal en términos de, por ejemplo, cuánto habla generalmente o las frases características que emplea. El tema o contenido del habla también varía. Puede ser altamente personal, como sucede entre amantes o entre madre e hijo, o impersonal, como sucede entre vendedor y cliente. Puede ser concreto, como cuando se describe un vestido determinado, o abstracto, como cuando se discute sobre los diferentes méritos de distintos sistemas políticos o el significado de la felicidad. Puede tratar sobre asuntos internos del que habla, sus pensamientos, sentimientos, actitudes y opiniones, o sobre asuntos externos, como la organización de la oficina. Puede variar en el tema de conversación desde el tiempo, chismorreos familiares o el último coche, hasta la política, religión o filosofía (Caballo, 1993; Wilkinson y Canter, 1982).

### Elementos del habla

Al considerar el contenido de las conversaciones, se pueden considerar varias clases de expresiones que funcionan de distintas maneras (Caballo, 1993; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002):

- a. Habla egocéntrica, que se dirige hacia uno mismo sin tomar en cuenta el efecto que está teniendo en los demás.
- b. Las instrucciones, encaminadas a influir directamente en la conducta de los demás. Varían desde exigencias y órdenes hasta ligeras sugerencias.
- c. Las preguntas, encaminadas a influir en la conducta verbal provocando respuestas apropiadas en los demás (p. ej., aceptación, voluntad de seguir en el encuentro, etc.), al indicar interés por los otros. El no utilizarlas puede provocar cortes en la conversación y una sensación de desinterés.
- d. Comentarios y sugerencias que se dan en respuesta a preguntas.
- e. Charla informal. Una gran cantidad de conducta social se compone de bromas, cuyo propósito es establecer, mantener y disfrutar las relaciones sociales.
- f. Expresiones ejecutivas. Muchas expresiones tienen consecuencias sociales inmediatas que constituyen su significado. Ejemplos de ellas son el poner nombre a los niños, emitir veredictos, hacer promesas y pedir disculpas.
- g. Costumbres sociales, tales como saludos, despedidas y dar las gracias, que implican componentes verbales estandarizados que aislados no tienen ningún significado.
- h. La expresión de estados emocionales o de actitudes hacia otras personas. Los estados emocionales pueden expresarse con palabras (“¡Me siento feliz!”), pero se manifiestan no-verbalmente de manera más efectiva, por la expresión facial y el tono de voz.
- i. Mensajes latentes como cuando una frase conlleva un mensaje implícito.

### La conversación

La mayoría de la interacción social se vale de la conversación, que es el instrumento verbal por excelencia y que sirve para transmitir información y mantener unas relaciones sociales adecuadas. Implica una integración compleja y cuidadosa

regulada por señales verbales y no verbales, tanto emitidas como recibidas (Caballo, 1993; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hernández y Sánchez, 2004). Existen claves no verbales para regular el intercambio verbal que son indispensables para la conversación cotidiana. Antes de que las personas puedan empezar a hablar, ambas deberán indicar que están prestando atención; deberán estar ubicadas a una distancia razonable, dirigir sus cabezas o sus cuerpos la una hacia la otra e intercambiar miradas de vez en cuando. Cada uno necesita del otro una retroalimentación no verbal mientras habla: una mirada relativamente fija y ciertas pautas del comportamiento, de asentimientos con la cabeza, reacciones faciales adecuadas y, tal vez, ciertos murmullos de aprobación como “m-hm” y “sí”. En ausencia total de estos ingredientes la conversación no tardaría en cortarse. Las señales no-verbales regulan el flujo de una conversación, de manera que cada persona hable cuando es su turno y se produzcan pocas interrupciones o silencios incómodos y prolongados.

Dentro de las características de la conversación se encuentran factores cognitivos, como el que el sujeto debe ser capaz de procesar los estímulos que provienen del que escucha o del que habla, para variar el contenido o acentuar partes de él (Caballo, 1993).

Toda conversación suele comenzar con un saludo, que marca la pauta para el inicio de una interacción. Posteriormente, la plática gira en torno a un tema con el fin de mantener la conversación y el interés del oyente. Durante este lapso de tiempo el diálogo entre ambas personas incluye el uso de preguntas abiertas. Así mismo, se comparte y transmite información. Seguidamente puede cambiarse de tópico o finalizar la plática, parte imprescindible de la conversación ya que determina que se establezca y se continúe la interacción con dicha persona más adelante (T. Gamble y W. Gamble, 2005).

Con lo anterior, queda claro que la principal forma de comunicación verbal interpersonal es la conversación, la cual puede ser breve o extendida, dirigida a resolver problemas transmitiendo información a otros o a simplemente mantener la interacción social (Wilkinson y Canter, 1982).

Cabe destacar que para algunos autores (Aguilar, 1987, 1988; Alberti y Emmons, 1999; Bishop, 2000; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Jakubowski y Lange, 1978; O'Donohue y Krasner, 1995; Torres, 1997), los componentes verbales de la asertividad, que serán explicados a continuación, son los siguientes:

- Respetarse a sí mismo.
- Respetar a los demás.
- Ser directo.
- Ser honesto.
- Ser oportuno.
- Control emocional.
- Saber decir.
- Saber escuchar.
- Ser positivo.

La conducta asertiva requiere del manejo equilibrado de estos elementos, con el fin de lograr una comunicación efectiva con los demás (Flores y Díaz-Loving, 2002).

## Respetarse a uno mismo

Significa:

- Que nos concebimos como un ser humano con energía limitada que necesitamos priorizar, abastecer y cuidar. Esto es, no podemos responder a todas las demandas que nos hacen los demás.
- Que promovemos ideas objetivas y constructivas respecto a nosotros mismos, generando autoconfianza y seguridad en lo que hemos logrado o podemos ir realizando.
- Que somos razonables con las demandas que nos imponemos, en cantidad y grado, ya que no somos perfectos y no podemos hacerlo siempre todo bien.
- Que somos realistas y disfrutamos sanamente de nuestros logros.
- Que no sub o sobreestimamos nuestras necesidades.
- Que nos ponemos en el lugar que nos corresponde, porque nuestra salud y felicidad están antes que la aprobación de los demás, “el que dirán”, o la obtención de alguna posición económica o estatus.
- Que sabemos pedir disculpas sin menospreciarnos.
- Que nos perdonamos humanamente, con sentido reflexivo, responsable y constructivo.

## Respetar a los demás

En una comunicación asertiva, se requiere que el otro sea concebido como una persona profundamente humana y, por lo tanto, que merece ser tratado con respeto y dignidad. Respetar a los demás significa:

- Entender que los demás tienen derecho a creer, decir o hacer cosas muy distintas de las que nosotros queremos, siempre y cuando en sus acciones exista el respeto hacia nosotros.
- Entender que los demás también tienen sus propios límites, su propia sensibilidad, propósitos y expectativas; y que muy probablemente sean diferentes a las nuestras. Inclusive, es posible que se opongan, compitan o hagan más difícil el logro de nuestras metas.
- Comprender que los demás tienen razones y motivaciones para actuar.
- Hacernos responsables de no prejuizar sin antes tener información, y de darle la oportunidad al otro de explicar su conducta, aun cuando nos reservamos el derecho a estar de acuerdo o no con la persona.
- Evitar la condena y el odio ante los actos “negativos” de las otras personas.
- Abandonar el concepto de la propiedad que tenemos sobre los demás. Mi novia(o), esposa(o), hijo(a), etc., no son propiedad nuestra, son personas que tienen derecho a crecer, desarrollarse y elegir aun cuando lo que hagan esté alejado de nuestros ideales, anhelos o caprichos personales.
- Hacer un genuino intento por cuidar y mejorar la situación de nuestra comunicación.
- Ser amables, corteses y sensibles con los demás.
- Respetar el “enojo” o “frustración” que en ocasiones puedan manifestar hacia nosotros las demás personas, pero sin permitir el desprecio o la agresión hacia nosotros.

## Ser directo

Implica garantizar que nuestros mensajes sean lo suficientemente claros para la otra persona, de tal manera que no se necesiten de suposiciones, adivinanzas, o no caigamos en malos entendidos. En la comunicación asertiva no exigimos a los demás que entiendan nuestros mensajes, sino que garantizamos por medio de una expresión clara, directa y sencilla, que lo logren.

#### Ser honesto

Para facilitar la comunicación es necesario reflejar nuestros pensamientos, sentimientos o creencias. Empero, es crucial no tratar de negarlos o convertir la franqueza en agresividad. La presión y congruencia de lo que pensamos y sentimos y lo que decimos puede afectarse de distintas maneras. Ser honesto no elimina la preocupación por los sentimientos del que escucha; por el contrario, requiere que asumamos la responsabilidad de las consecuencias e interpretaciones de nuestra comunicación, para que, sin faltar a la verdad, demos el mensaje en la forma más oportuna y respetuosa posible.

#### Ser oportuno

Para lograr una comunicación satisfactoria, necesitamos no sólo tomar en cuenta lo que decimos o escuchamos, sino el contexto donde ocurre la comunicación, es decir, hay que considerar:

- *El lugar.* Considerar el contexto implica buscar el mejor lugar para decir las cosas. Ser inoportuno sería discutir un asunto de trabajo en una fiesta o contar chistes a la hora de trabajar.
- *El momento.* Ser inoportuno en cuanto al mejor momento para la expresión implica comportamientos, como por ejemplo: preguntarle a alguien que se le acaba de morir su mamá, si va a asistir a la fiesta; pedirle un favor a un amigo que le lleve en su coche a la terminal de autobuses media hora antes de que salga el camión.
- *Firmeza del mensaje.* A veces es muy importante saber variar la intensidad de nuestra expresión comunicando con precisión la fuerza de los deseos. Es decir, si constantemente se burlan de nosotros con comentarios desagradables, es mejor decirle a la persona que nos incomodan esos comentarios. Sería inapropiado quedarnos calmados o ser débiles y explotar después.
- *Relación con los demás.* Las relaciones que hemos formado y el papel distinto que juegan los demás necesitan ser considerados en la forma en que nos aproximamos. Cuando algún vendedor nos ofrece sus productos, basta que le digamos que no los deseamos. Caeríamos en un error si damos una serie de explicaciones innecesarias.
- *Frecuencia de insistencia.* Es muy importante saber hasta qué punto es conveniente repetir un mensaje o idea. Algunos errores comunes son: repetir con frecuencia la expresión del mismo sentimiento dando la impresión de querer manipular en lugar de desear una auténtica comunicación. Temer que no nos comprendan o que los demás no realicen nuestras peticiones y por tanto abrumarlos con recordatorios.

#### Control emocional

Cuando las emociones se desbordan en niveles inadecuados, es muy difícil mantener una buena comunicación. Para lograr el control emocional se necesita considerar el impacto de tres elementos: el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas del organismo. Algunos elementos efectivos que facilitan el sano control emocional y contribuyen para que demos buena calidad a nuestra vida son:

- Evitar llegar a estados de fatiga.
- Cultivar pensamientos objetivos, constructivos y optimistas en todo lo que hacemos.
- Establecer metas realistas.
- Desarrollar un buen sentido del humor.
- Clarificar valores.
- Trabajar en algo significativo y que ofrezca un reto.
- Administrar adecuadamente el tiempo.

#### Saber decir

Existen diversas formas de decir las cosas que dependen del objetivo que perseguimos en cualquier interacción, pero en términos generales, Flores y Díaz-Loving (2002) recomiendan, como regla, expresiones que implicarán la misma respuesta que nos gustaría que tuvieran los demás hacia nosotros.

Básico para la comunicación fructífera es ejercitarnos en la aplicación adecuada y darnos tiempo para pensar antes de hablar, ocupando ese lapso para pulir la forma de lo que se desea transmitir.

#### Saber escuchar

Es fundamental para el buen manejo de las relaciones el saber escuchar. Algunas guías para escuchar con efectividad son (Aguilar, 1987, 1988; Flores y Díaz-Loving, 2002):

- Verificar el contenido del mensaje antes de concluir y continuar el diálogo. Algunas de las frases que nos pueden ayudar a analizar la información son: “Lo importante que quieres que yo sepa es...”; “¿Te estás sintiendo (molesto, irritable, alegre) por esto?”.
- Facilitar la expresión de los pensamientos, deseos y necesidades de los demás. Saber escuchar requiere que facilitemos también el camino para que los demás comuniquen apropiadamente lo que deseen. Una forma de hacerlo es invitar a las otras personas, de una manera directa, flexible y sin exigencias, a que nos compartan sus reacciones.

#### Ser positivo

Las personas que nos rodean también hacen cosas acertadas, agradables e intentan beneficiar o ayudar. Ser positivo quiere decir reconocer este hecho y explícitamente informarles que nos damos cuenta, que lo reconocemos, sin presuponer que la persona ya lo sabe.

Al expresar mensajes o reconocimientos positivos algunos autores (Aguilar, 1987; Flores y Díaz-Loving, 2002) recomiendan lo siguiente:

- Evitar incluir el “pero”. Por ejemplo: “Está muy bien lo que dijiste, pero hubiera estado mejor en otra ocasión”.
- Ser directo. Lo más correcto y lo que logra un mejor impacto es indicarle a los demás lo que vemos favorable de una manera personal. Por ejemplo: “Jaime, has resuelto muy bien tus problemas, me siento orgulloso de ti”.
- Ser específico. Siempre que sea posible debemos de indicar las conductas o productos de éstas que encontremos acertadas en el comportamiento de los demás. Con esto, se ubica mejor a la persona porque se le presenta cuáles son los factores de su actividad que sobresalen favorablemente. Así, de esta manera, se le hará más fácil poder repetirlos.
- Ser sincero. Más vale una sonrisa o un simple “gracias” que nazca genuinamente a adoptar posturas exageradas que nos hagan ver de una forma poco natural. Es recomendable abocarnos a la tarea de identificar lo que nos parece sinceramente adecuado en otros y practicar la expresión de nuestro reconocimiento.
- Hacerlo con frecuencia e inmediatez. No dejar pasar más de 24 horas para reconocer explícitamente lo que hayamos percibido como positivo en la actuación de alguien.
- Señalar efectos. Siempre que podamos, hay que hacerle saber a la otra persona los efectos favorables que su conducta tuvo en nosotros. Conocer esto suele ser muy agradable y motivacional para alguien que en principio quiso beneficiarnos.

Por lo tanto, la asertividad es un proceso de comunicación continuo, positivo, constructivo y estimulante. Comunicarse con asertividad significa expresarse concisa y claramente de un modo directo, honesto y espontáneo (Bishop, 2000).

Dentro de los componentes verbales, un aspecto muy importante es el área paralingüística, que se abordará a continuación y que tiene que ver con cómo se transmite la información.

### Componentes paralingüísticos

La comunicación humana por medio del habla depende del empleo especializado del canal audiovisual. Sin embargo, este canal transporta mensajes en el área paralingüística o vocal, que hace referencia a “cómo” se transmite el mensaje; frente al área propiamente lingüística o habla, en la que se estudia “lo que” se dice; es decir, las señales vocales hacen énfasis no en el contenido del discurso, sino en la forma en que las palabras son dichas. Incluyen el tono emocional, volumen y tono de voz, claridad, velocidad, énfasis y fluidez, pausas (latencia y duración) y titubeos (Alberti y Emmons, 1999; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hernández y Sánchez, 2004; Morrison y Bellack, 1981; O’Donohue y Krasner, 1995; Ricci y Cortesi, 1980; Torres, 1997; Wilkinson y Canter, 1982). Las señales vocales pueden afectar drásticamente el significado de lo que se dice y como el mensaje es recibido. La misma oración dicha en varios tonos de voz o enfatizando ciertas palabras en particular, puede transmitir diferentes significados; como por ejemplo, te amo puede ser dicho en broma, de forma afectuosa, irónica o cruel. El mensaje comunicado en las palabras mismas puede ser menos importante e inclusive contradicho por el tono de voz en que es dicho. Particularmente, las señales vocales transmiten estados emocionales, aunque diferentes personas expresan las mismas emociones de diferentes maneras. Sin embargo, las personas ansiosas tienden a hablar de modo más lento, a tartamudear,

usualmente repiten y son incoherentes; mientras que el enojo es comúnmente expresado con un tono de voz alto y fuerte. Los individuos también forman juicios de los demás a partir de sus señales vocales. Las personas que varían su volumen de voz tienden a ser juzgadas como dinámicas y extrovertidas; mientras que aquellas con un discurso lento y plano como frías y distantes. Un individuo con un tono de voz nasal es frecuentemente percibido como poco atractivo y aburrido.

Estos elementos paralingüísticos raramente se emplean aislados. El mensaje transmitido usualmente es el resultado de la combinación de señales vocales junto con el comportamiento verbal, y es evaluado dentro de un contexto o situación determinados (Caballo, 1993; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Wilkinson y Canter, 1982).

Se analizarán a continuación uno a uno los componentes paralingüísticos de la conducta asertiva:

### Tono e inflexión

La forma de utilizar nuestra voz es vital para la comunicación. El tono se define como la inflexión de la voz y modo particular de decir una cosa, según la intención o el estado de ánimo del que habla (Torres, 1997). Sirve para comunicar sentimientos y emociones.

El tono puede ser fundamentalmente agudo o resonante. Poca entonación, con un volumen bajo, indica aburrimiento o tristeza. Un patrón que no varía puede ser aburrido o monótono y puede producir sensación de inseguridad con pocas garantías de convencer a la persona con la que se está hablando (Alberti y Emmons, 1999; Caballo, 1993; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980). Se percibe a la gente como más dinámica y extravertida cuando cambian el tono y la inflexión de sus voces durante una conversación. Algunos significados comunes del tono son: tono elevado y volumen bajo indican sumisión, pena; con un volumen alto se indica actividad, ira; temor, sorpresa con un volumen variable. Un tono bajo y volumen elevado denota dominancia; agrado con un volumen variable; con un volumen bajo, aburrimiento, tristeza. Variación elevada: agradable, activo, contento, sorprendidos; baja variación: deprimido, desinteresado.

El tono utilizado en la comunicación asertiva debe de ser uniforme y bien modulado, sin intimidar a la otra persona, pero basándose en una seguridad. Así mismo, la persona asertiva debe saber dar la inflexión adecuada a su expresión (Castanyer, 2003; Flores y Díaz-Loving, 2002; O'Donohue y Krasner, 1995).

### Volumen

Es la fuerza con la que se emplea la voz (Torres, 1997). La función más básica del volumen consiste en hacer que un mensaje llegue hasta un potencial oyente, y el déficit obvio –y común- es un nivel de volumen demasiado bajo para servir a esa función, haciendo, p. ej., que el que habla sea ignorado o que el oyente se irrite (Caballo, 1993, 1995; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980).

En una conversación asertiva, el volumen tiene que estar en consonancia con el mensaje que se quiere transmitir (O'Donohue y Krasner, 1995). Un volumen de voz bajo, por ejemplo, puede indicar inseguridad o temor, mientras que si es elevado puede indicar prepotencia o agresividad (Castanyer, 2003; Flores y Díaz-Loving, 2002).

### Timbre



Es la calidad vocal o resonancia de la voz producida principalmente como resultado de la forma de las cavidades orales. Así mismo, de acuerdo con Caballo (1993), algunas personas tienen voces finas, nasales, mientras que otras resonantes. Estas últimas son consideradas más atractivas que las primeras. A las personas (hombres y mujeres) con voces nasales se les considera poco atractivas. Los individuos varones con voces guturales son percibidos como más realistas, maduros, sofisticados y bien adaptados. Mientras que las mujeres con voces guturales son percibidas como menos inteligentes, más masculinas, holgazanas y toscas. Un timbre “plano”, monótono, puede producir la sensación de depresión; mientras que un timbre gutural puede dar la impresión de madurez o sofisticación. De igual manera, este autor destaca que generalmente se han encontrado cuatro clases de voz en las personas:

- a. La “voz aguda”. Descrita a menudo como de queja, de indefensión o infantil, y encontrada principalmente en pacientes con problemas afectivos.
- b. La “voz plana”. Interpretada como floja, enfermiza o de desamparo, y hallada en pacientes deprimidos y dependientes.
- c. La “voz hueca”. Con pocas frecuencias altas es interpretada como sin vida y vacía, y encontrada en pacientes con daño cerebral y en aquellos con fatiga y debilidad generalizada.
- d. La “voz robusta”. Causa impresión y tiene éxito, y es hallada en gente sana, segura y extravertida.

#### Fluidez y perturbaciones del habla

Hablar con fluidez es un instrumento valioso para comunicar nuestros pensamientos con eficacia en cualquier conversación (Alberti y Emmons, 1999). Las vacilaciones, los falsos comienzos y las repeticiones son bastantes normales en las conversaciones diarias; sin embargo, pueden causar una impresión de inseguridad, incompetencia, poco interés o ansiedad (T. Gamble y W. Gamble, 2005).

De acuerdo con Caballo (1993) y Castanyer (2003), pueden considerarse tres clases de perturbaciones del habla. Una es la presencia de muchos periodos de silencio (pausas sin rellenar), que podría interpretarse de distintas formas, dependiendo, en parte, de la relación existente entre las personas interactuantes. Con extraños o conocidos casuales, muchos periodos de silencio podrían interpretarse negativamente, especialmente como ansiedad, enfado, o incluso como una señal de desprecio. Otra clase de perturbación del habla es el empleo excesivo de “palabras de relleno” durante las pausas (p. ej.: “ya sabes”, “bueno”, o sonidos como “uhm” o “eh”). Las expresiones con demasiadas pausas (“ahs” y “ehs”) provocan percepciones de ansiedad o de aburrimiento. Un tercer tipo de perturbación incluye repeticiones, tartamudeos, pronunciaciones erróneas, omisiones y palabras sin sentido. Estas perturbaciones pueden estar presentes en una conversación asertiva siempre y cuando estén dentro de los límites normales y estén apoyados por otros componentes paralingüísticos apropiados.

#### Latencia y duración del habla

La latencia de respuesta se refiere al tiempo transcurrido entre la presentación de un estímulo (p. ej., el habla de un individuo) y la respuesta del interlocutor (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hernández y Sánchez, 2004; Ricci y Cortesi, 1980). Latencias largas se perciben como conducta pasiva, tanto por el que habla como por el que escucha. Mientras que las

latencias muy cortas o las latencias negativas (interrupciones) se perciben normalmente como conducta agresiva. Por lo tanto, la latencia debe adecuarse al contenido del mensaje del interlocutor y al contexto en que ocurre la interacción.

Para algunos autores (Caballo, 1993; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005), la duración del habla representa el tiempo en que dos interlocutores permanecen hablando sin conceder al otro, la oportunidad de uso de la palabra. El tiempo de duración de la persona puede ser deficitario en ambos extremos, es decir, tanto si apenas habla como si habla demasiado. Por ejemplo, tomar la palabra durante mucho tiempo puede causar aburrimiento al interlocutor y dificultar interacciones futuras. Lo más adecuado es un intercambio recíproco de información.

Finalmente, estos autores han encontrado que la duración del habla está relacionada con la asertividad, la capacidad para enfrentarse a situaciones y el nivel de ansiedad social. En líneas generales, a mayor duración del habla, más asertiva se puede considerar a la persona, si bien, en ocasiones, el hablar durante mucho rato puede ser un indicativo de una excesiva ansiedad.

### Claridad y velocidad

Se refiere a la cantidad de palabras emitidas por alguna unidad de tiempo, generalmente por minuto y a la comprensión de éstas por parte del oyente (Torres, 1997).

Algunas personas balbucean las palabras, hablan arrastrándolas o tartamudean. Estos patrones del habla pueden ser desagradables para un oyente. El balbuceo, por ejemplo, puede indicar ira o impaciencia; mientras que el arrastrar las palabras podría indicar aburrimiento o tristeza, así como ser difícil de entender. Así mismo, si se habla muy lentamente, los que escuchan podrían impacientarse y aburrirse. Por otra parte, si se habla muy rápidamente, la gente podría tener dificultades para entender. Usualmente, la velocidad normal del habla es de 125 a 190 palabras por minuto; y la comprensión disminuye cuando la velocidad se encuentra entre 275 y 300 palabras por minuto (Caballo, 1993; T. Gamble y W. Gamble, 2005).

La velocidad del habla también conlleva señales psicológicas; como ya se ha mencionado anteriormente, el habla lenta puede indicar tristeza, afecto o aburrimiento, mientras que el habla rápida puede indicar alegría o sorpresa. El habla demasiado rápida, cuando se pide un favor o una cita o cuando se ofrece un cumplido, puede disminuir su efectividad. Si se habla deprisa, en otras ocasiones, como en una conversación, se puede dar la impresión de animado y extravertido. El cambiar el ritmo (p. ej., introduciendo alguna pausa ocasional) hará el estilo de la conversación más interesante) (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Ricci y Cortesi, 1980).

El emisor del mensaje asertivo debe hablar con una claridad tal, que el receptor pueda comprender el mensaje sin tener que sobreinterpretar o recurrir a otras señales alternativas. La velocidad no debe ser ni muy lenta ni muy rápida en un contexto comunicativo normal, ya que ambas anomalías pueden distorsionar la comunicación (Castanyer, 2003).

Por último, es decisivo en la comunicación, para que sea exitosa, el uso de enunciados completos, de forma clara, completa y coherente; lo que determinará en gran medida el éxito de la comunicación (Torres, 1997).

Finalmente es importante resaltar que para que un mensaje se considere transmitido de forma asertiva, las señales no verbales tienen que ser congruentes con el

contenido verbal. Las personas no asertivas carecen a menudo de la habilidad para dominar los componentes verbales y no verbales apropiados de la conducta, y de aplicarlos conjuntamente sin incongruencias.

Ya vistos los componentes conductuales de la asertividad, se expondrán brevemente los componentes cognitivos a continuación.

### *Componentes cognitivos*

El comportamiento es afectado por las consecuencias que produce. Las cogniciones se asocian con emociones y comportamientos o sirven como mediadores de éstos.

De acuerdo con Caballo (1993) y Z. Del Prette y A. Del Prette (2002), el comportamiento social es afectado por los sentimientos y cogniciones que el individuo elabora: a) sobre su interlocutor (clase social, competencia, intención, atractivo, entre otros); b) sobre la situación social (a lo largo de diferentes dimensiones como estresante/tranquila, favorable/desfavorable, formal/íntima); c) sobre sus propios comportamientos y consecuencias de los mismos en la situación, con base en experiencias y conocimientos previos o imaginarios (imagen positiva o negativa, optimismo o desamparo y capacidad o incapacidad para lidiar con la situación).

Para estos autores, los principales componentes cognitivos de la asertividad, que se examinarán a continuación, son: conocimientos previos (sobre la cultura y el ambiente, sobre los roles sociales y sobre sí mismo), expectativas y creencias (planes y metas, valores, patrón de realización, estereotipos, autoconcepto, autoeficacia/desamparo y estilos de atribución) y estrategias y habilidades de procesamiento (decodificación, resolución de problemas, autoobservación, autoinstrucción y empatía).

### Conocimientos previos

Es significativa la influencia del conocimiento previo sobre el éxito en el desempeño de cualquier tarea, inclusive aquellas de carácter social. El conocimiento previo acerca de una determinada situación y sobre el modo en que las personas se comportan en ella, facilita varios aspectos del desempeño social, como: a) discriminación de la ocasión para una respuesta; b) selección de un tipo particular de comportamiento que resulte más probable de ser aceptado por el otro, y c) identificación de comportamientos que no deben ser emitidos.

- **Cultura y ambiente**

La cultura modela muchos comportamientos que pueden volverse normativos. Aunque existan pautas generales para el desempeño interpersonal, semejantes en diferentes contextos culturales, cada grupo social termina por desarrollar algunas normas particulares típicas. Así, gran parte de los principios que regulan la forma en que las personas se comportan, sus hábitos y valores en grupo, provienen de la subcultura del pequeño grupo al que pertenecen: familia, contexto de trabajo o vecindad.

Las normas se hacen manifiestas a través de códigos escritos o transmitidas por lo que se designa como tradición oral. Una norma puede ser inferida también al observar cómo se comportan las personas.

El ambiente es el contexto constante y persistente en el cual ocurre el comportamiento, en tanto que la situación es el contexto momentáneo y pasajero. En un

ambiente razonablemente permanente, pueden ocurrir varias situaciones y si las personas no discriminaran esos cambios; es decir, si se mantuvieran los mismos comportamientos de situaciones anteriores, encontrarían dificultades en las relaciones interpersonales. Cada ambiente físico posee variables (color, ruido, iluminación, humedad) que, cuando llegan al extremo, pueden alterar el comportamiento de las personas. En cuanto el ambiente refleje el contexto físico y temporal en que la interacción ocurre, la situación está cargada de elementos sociales, propios de la cultura.

- Roles sociales

El rol social puede ser considerado como un conjunto de comportamientos derivados de la posición que un individuo ocupa en un grupo social. Interesan al entrenamiento en habilidades sociales, en especial, las relaciones de rol social con expectativa, cultura, evaluación de autoeficacia y desempeño social; por ejemplo, comúnmente las personas experimentan diferentes tipos de roles, como el profesional, el de padre o madre, el de hijo o el de socio de un club. En muchas interacciones sociales, sobre todo aquellas que ocurren en grupo, puede ser importante identificar cuáles son los roles que las personas están experimentando; tal identificación permite “calibrar” las propias respuestas a ciertas características como formalismo en comparación con informalidad, proximidad en contraposición con distanciamiento, locuacidad ante mutismo, seriedad en contraste con relajamiento y muchas otras.

- Autoconocimiento

El conocimiento de uno mismo va más allá de las capacidades de autoobservación, es decir, de describir los propios comportamientos y el contexto donde ellos ocurren, además de las consecuencias mediadas por el ambiente social. Es necesario conocer posibles deficiencias o excesos en el propio comportamiento a fin de ajustarlo a las demandas de las situaciones sociales. Así mismo, es posible aumentar, como requisito del autoconocimiento, las habilidades para identificar las propias emociones, los comportamientos a ellas relacionados, los valores subyacentes y las autoreglas.

### Expectativas y creencias

Las expectativas de una persona se refieren a las suposiciones que tiene sobre las consecuencias (favorables o desfavorables) de sus propios comportamientos. Por ejemplo, si alguien espera recibir atención positiva al contar una anécdota, esto la animará a realizar tal empresa; al contrario, si la expectativa es que nadie se interesará por la historia, entonces es probable que el individuo no la relate.

- Planes y metas

En la perspectiva de procesamiento de información, el desempeño social es entendido como un comportamiento propioceptivo, controlado también por los objetivos y metas que el individuo se fija y por los patrones de realización que establece en la consecución de objetivos.

Algunos objetivos establecidos con mayor frecuencia en las interacciones sociales son: transmitir conocimiento, información o razonamiento (enseñar), obtener

información (entrevistar), cambiar actitudes, comportamientos o creencias (ventas, acciones disciplinarias, uso del humor,; cambiar características personales del otro (psicoterapia, educación); y desempeñar actividades cooperativas (la mayor parte de los trabajos que involucran varias personas).

En relación con los patrones de realización, un nivel de exigencia muy alto, por lo general dificulta la consecución de los objetivos, con repercusiones negativas sobre la autoestima. Establecer objetivos realistas y adecuar expectativas de realización compatibles con las propias habilidades y con las condiciones impuestas por la situación constituye, en sí mismo, una habilidad sociocognitiva importante en la caracterización de competencia social del individuo.

La atribución de competencia del individuo depende de la obtención y establecimiento de objetivos y metas a corto y mediano plazo. Esos criterios aportan, en cierto modo, una referencia ética a los planes y metas, pues los objetivos deben contemplar también el mantenimiento o mejora de la relación con el otro, la búsqueda de equilibrio en las relaciones interpersonales y la defensa de los derechos propios y ajenos.

- Estereotipos

El estereotipo puede tener como base una concepción (“imagen”) propia de un único individuo, pero también llega a tornarse social cuando esa imagen es compartida por una gran cantidad de personas. Como un proceso cognitivo, tiene la función de simplificar o sistematizar la complejidad de estímulos del medio ambiente, dirigiendo la adaptación cognitiva y conductual de los individuos.

Quizá ocurra, también, que la formación de ese proceso cognitivo sea secundada por valores negativos o positivos que resultarán en una actitud a favor o en contra del objeto (prejuicio). En ese caso, acentuará las diferencias de los individuos de grupos sociales minoritarios, influyendo de modo significativo en las relaciones sociales.

El estereotipo puede desviar la interpretación de la situación y del comportamiento del otro, con lo que perjudica el desempeño en la medida en que éste pasa a ser orientado por una evaluación equivocada de las demandas de la situación.

- Autoconcepto

Es un producto de la experiencia de la persona y puede ser entendido en términos de la manera como ella se defina a sí misma; por tanto, el individuo utiliza dos procesos cognitivo-afectivos asociados: la autoimagen y la autoestima. La primera se refiere a la forma evaluativa en que el individuo se representa a sí mismo, casi siempre en valores dicotómicos (bonito/feo, saludable/enfermo, simpático/antipático, tímido/extravertido, satisfecho/insatisfecho, etc.); en tanto que la autoestima es indicadora del sentimiento (a lo largo de la dimensión positiva-negativa) resultante de esas evaluaciones.

Personas con una imagen predominantemente negativa de sí mismas y por consiguiente, con baja autoestima, pueden sentirse deprimidas y evitar el contacto social o tal vez reflejen esas cogniciones y sentimientos en su desempeño, perjudicando la propia competencia social.

- Autoeficacia y desamparo

La autoeficacia es entendida como la opinión del individuo sobre su capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para lograr cierto patrón de

desempeño. Existe una diferencia entre eficacia personal (autoeficacia) y expectativa de resultado del desempeño. La primera se refiere a la valoración sobre la propia capacidad de presentar cierto patrón de desempeño, en tanto que la segunda alude a la valoración de las consecuencias probables de tal desempeño.

La creencia en la autoeficacia (confianza) puede ser modificada si el desempeño no obtiene resultados satisfactorios. Personas confiadas son persistentes y crean más ocasiones de obtener consecuencias positivas para sus conductas, fortaleciendo habilidades interpersonales.

El desamparo constituye un estado en que la persona deja de confiar en la posibilidad de que su conducta produzca algún efecto deseable, llevando a desistir del comportamiento. En sus grados extremos, el desamparo constituye uno de los principales síntomas de la depresión.

### Estrategias y habilidades de procesamiento

El individuo no logra presentar un desempeño eficaz si no recibe y procesa de manera adecuada los estímulos interpersonales relevantes.

- Lectura del ambiente social

Un desempeño social adecuado involucra una discriminación cuidadosa de la manera en que el otro se comporta, de cómo debe ser el propio comportamiento y si éste debe o no ocurrir. Esa discriminación implica el reconocimiento y la decodificación de las señales presentes en la situación social, en particular de aquellas asociadas con los mensajes verbales y no verbales de los interlocutores.

La lectura del ambiente social es un componente cognitivo aprendido que se relaciona con las capacidades de atención (mirar, reconocer) y de seguimiento de instrucciones. Un ejemplo ilustrativo es el del niño que busca al padre para solicitar aumento en la mesada pero, al abordarlo, observa su semblante “preocupado o severo” y sus gestos que denotan irritación. Haciendo la lectura de esas señales, el niño dirige la conversación hacia otro asunto (como fútbol, viaje u otro de interés para su padre), evaluando entonces, si debe o no tocar el asunto del dinero.

- Resolución de problemas

Los problemas surgen a partir de la demanda de la situación o de demandas personales (metas o compromisos). La solución de problemas puede ser definida como un proceso integrado comportamiento-cognición-afecto a través del cual un individuo (o grupo) busca identificar, descubrir y crear medios adaptativos y efectivos para enfrentar los problemas que encuentra en la vida diaria.

La solución de problemas es un componente que incluye habilidades cognitivo-afectivas, como discriminación y definición del problema, formulación, evaluación y selección de una estrategia, entre otras.

- Autoobservación

Se refiere a la capacidad de describirse a uno mismo en términos de pensamientos, sentimientos y acciones. Posee un papel importante en el desempeño social competente, constituyendo un prerrequisito para las habilidades de monitorear las

propias acciones y alterarlas en función de las demandas y consecuencias presentes o probables en la situación. Así como otros componentes de las habilidades sociales, éste también es producto del aprendizaje, el cual puede iniciar en la infancia, siendo muy valorado por la comunidad verbal. Los padres enseñan a sus hijos, ya sea poniéndose como modelos (“Yo lo resolví hablando firme”, “Pensé mucho sobre lo que me dijiste”, “Presioné la tecla X de la computadora”), o practicando esas habilidades a través de peticiones (“¿Qué estás sintiendo?”, “¿Cómo resolviste eso?”).

- Autoinstrucción

Consiste en comentarios hechos por el individuo a sí mismo que orientan, mantienen, intensifican o interrumpen su comportamiento. Ese proceso puede ser encubierto (cuando el individuo se instruye, en pensamiento) o abierto (cuando verbaliza en voz alta). En ambos casos, el habla dirigida a sí mismo tiene una importante función reguladora del comportamiento, y su contenido está relacionado con el autoconcepto. Dichos contenidos pueden ser positivos (“Hice lo que debía hacer”, “Utilizaré un tono de voz alto y firme”) o negativos (“No voy a lograr hablar ante el grupo”, “Mi argumento no los va a convencer”); tanto uno como otro son productos de la elaboración de la persona y resultantes del aprendizaje, principalmente a través de los procesos de modelación y moldeamiento.

- Empatía

Alude a la capacidad de percibir el sentimiento de la otra persona y expresar la comprensión del mismo.

El proceso empático puede ser dividido en: a) escuchar activo (mirar a la otra persona, observar su expresión facial y corporal, estar atento a lo que ella dice), b) identificar el problema o tipo de emoción experimentada por el interlocutor; y c) expresar aceptación y apoyo a través de mensajes verbales, como “comprendo cómo te sientes”, “sí, estoy entendiendo” y otras expresiones semejantes, y de mensajes corporales, como aproximarse, tocar levemente el brazo del interlocutor y presentar expresiones congruentes con el sentimiento identificado.

Por último, se revisarán los componentes psicofisiológicos de la asertividad, a pesar de ser un área de investigación poco estudiada.

### *Componentes fisiológicos*

Por respuestas fisiológicas se entiende un conjunto de variables orgánicas que afectan o son afectadas por las situaciones interpersonales, significativas o estresantes, como entrevistas de solicitud de empleo, encuentros amorosos, debates en juntas o conversaciones con autoridades.

A pesar del enorme volumen de trabajos sobre las habilidades sociales, muy pocos estudios han empleado variables fisiológicas, siendo los componentes más investigados los siguientes (Caballo, 1993; Davidson, 1999; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002):

1. La tasa cardiaca.- Es la principal variable fisiológica que se ha empleado en los estudios sobre las habilidades sociales. A pesar de ello, no se han encontrado resultados consistentes que apoyen su inclusión como variable importante en el

- estudio de la asertividad. Frecuentemente se ha medido por medio de la pletismografía de pulso, consistente en la detección indirecta de los cambios de volumen que tienen lugar en cada latido del corazón en los órganos periféricos.
2. La presión sanguínea.- Una de sus mediciones indirectas se realiza por medio del esfigmomanómetro, conocido popularmente como el instrumento empleado para medir la "tensión arterial". Se ha encontrado que la presión sanguínea no parece ser una medida particularmente útil de la activación relacionada con la asertividad para la investigación con escenas de representación de papeles. No obstante, este elemento fisiológico puede ser de interés para investigar hipótesis que señalan a los hipertensos como menos asertivos.
  3. El flujo sanguíneo.- La medición del flujo sanguíneo representa la circulación de la sangre producida por las contracciones del corazón. Existen dos tipos de medición: el volumen de sangre y el pulso del volumen de sangre o volumen del pulso. Esta última respuesta representa los cambios en la afluencia de sangre a un miembro por efecto de las contracciones cardíacas.
  4. Las respuestas electrodermales.- Reflejan la actividad de las glándulas sudoríparas. De las posibles medidas de las respuestas electrodermales, la que parece más adecuada para la investigación dentro del campo de las habilidades sociales es la conductancia de la piel, teniendo en cuenta que la conductancia (de la piel) es un método mejor que la resistencia y que se puede obtener exosomáticamente.
  5. La respuesta electromiográfica.- Es el registro de la actividad eléctrica asociada con la contracción muscular o, más específicamente, que precede a la actividad muscular. El registro de esta respuesta en el músculo frontal podría dar una idea de la relajación/activación de un sujeto.
  6. Respiración.- La medida de la respiración se compone fundamentalmente por dos parámetros: la profundidad de la respiración y la tasa respiratoria, combinadas en ocasiones para obtener el volumen de aire inspirado por minuto. La función respiratoria está controlada por el sistema nervioso central a través de la médula y de núcleos del tronco del encéfalo, siendo igualmente alterada por los estados emocionales.

De los componentes antes mencionados, la tasa cardíaca, las respuestas electromiográficas (tensión/relajación muscular), la respiración, la respuesta galvánica de la piel (sudoración) y el flujo sanguíneo por lo general están asociados con una serie de emociones negativas como ansiedad, miedo y fobia social (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Así mismo, las personas de alta habilidad social tardan menos en reducir su activación (medida por la tasa cardíaca o el volumen de sangre) que las de baja habilidad social (Caballo, 1993).

Queda claro que los componentes fisiológicos han sido poco estudiados en la literatura del área; y los datos disponibles muestran que la ausencia de esas señales no siempre implica mayor competencia social. Así mismo, cabe destacar que de las medidas de todos los sistemas de respuesta, los indicadores fisiológicos parecen estar entre los menos confiables con respecto a la predicción de las conductas sociales complejas.

En resumen, el comportamiento está conformado por componentes conductuales verbales y no verbales, cognitivos y fisiológicos, los cuales, en conjunto, contribuyen a los juicios globales de la asertividad.



## ***Modelos explicativos de la asertividad***

En un inicio, el estudio de la asertividad estaba guiado principalmente por el tipo de paradigma simplista o mecanicista, y que recuerda los planteamientos del positivismo lógico y el operacionismo físico, que concibe al individuo como un ente pasivo, presa de fuerzas externas y abandonado al capricho de ellas. Este paradigma interpreta la interacción social como un fenómeno de causalidad lineal, cuyas partes pueden ser estudiadas aisladamente sin que por ello haya que esperar alteraciones de importancia en el todo. Existen dos importantes consecuencias de la adopción de este tipo de paradigmas en la investigación de las habilidades sociales. Una de ellas es la descontextualización de la interacción, que se puede ejemplificar de la siguiente manera: Una petición poco razonable quitada de un contexto constituye el estímulo, y la réplica del sujeto, la respuesta. Ésta última es registrada como asertividad. Lejos de explorar de esta manera las características del estímulo y la respuesta, se priva al fenómeno de su significado real; lo que distingue a la habilidad social de otros fenómenos es su naturaleza interactiva. La pregunta de A depende lógicamente de la respuesta de B, y es esta relación sincrónica de intercambio recíproco entre A y B lo que constituye lo central de las habilidades sociales. Ésto es lo que se destruye. La segunda reflexión critica la concepción de la pasividad del organismo y su supuesta incapacidad para decidir cualquier acción en su favor; ya sea en sentido de elegir la habilidad más aconsejable para enfrentar su medio ambiente o las circunstancias más pertinentes para echar mano de dichas destrezas. Este supuesto justifica la actitud del terapeuta o investigador que se erige en juez supremo para decidir lo que conviene o no a la persona en cuestión. La consecuencia de ésto es que el terapeuta o investigador asume unilateralmente no sólo la planificación de los objetivos de tratamiento y el tratamiento más indicado desde su muy particular punto de vista, sino también el tipo de trastorno que supuestamente manifiesta el individuo (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Roth, 1986).

A lo largo de los años se han desarrollado diversos modelos que han intentado explicar la adquisición de habilidades sociales. A continuación se expondrán de manera breve algunos de dichos modelos.

### *Modelo de percepción social*

El modelo de percepción social se refiere a la capacidad del individuo para percibir y decodificar el contexto social en que se encuentra, discriminando cuál y cómo debe ser el propio comportamiento (verbal y no verbal) y si éste debe ocurrir o no (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Hidalgo y Abarca, 1999). El individuo pasa por un proceso de monitorear la situación inmediata y continuamente ajusta su comportamiento conforme a la retroalimentación que obtiene. En este modelo hay tres etapas. Teniendo una meta que alcanzar, la primera incluye la percepción de señales del ambiente, la segunda consiste en la traducción cognitiva de estos indicadores en planes de acción, y por último, la tercera es la respuesta motora que implica la ejecución de la acción escogida. El resultado es el cambio en el ambiente. Este proceso es cíclico en el sentido de que se repite y cambios externos son tomados como retroalimentación en el nivel perceptual. Debido a que la conducta social es predecible, el repetir secuencias una vez que ya han sido aprendidas (por ensayo y error o por observación) puede ser almacenado en la memoria y utilizado de nuevo cuando sea necesario (O'Donohue y Krasner, 1995).

Este modelo explica que las deficiencias en las habilidades sociales pueden deberse a distintos motivos como son (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999):

- Desajustes en los objetivos de los personas, porque éstos sean incompatibles, inapropiados o inalcanzables.
- Errores de percepción, bajo nivel de discriminación, percepción estereotipada, errores de atribución causal, efectos de halo.
- Errores en la traducción de las señales sociales, fracaso al evaluar alternativas, no tomar decisiones o tardar en tomarlas, tomar decisiones negativas.
- Errores de planificación, no analizar las diferentes alternativas de actuación.
- Errores en la actuación, no saber qué hacer, no poseer experiencia.

#### *Modelo cognitivo*

De acuerdo con este modelo, el desempeño social es mediado por habilidades sociocognitivas aprendidas en la interacción del niño con su ambiente social. La competencia sociocognitiva, en este caso, se refiere a la capacidad de organizar cogniciones y comportamientos en un curso integrado de acción dirigido a los objetivos sociales o interpersonales culturalmente aceptados, evaluando y modificando continuamente el comportamiento dirigido al objetivo, de modo que se pueda maximizar la probabilidad de alcanzarlo.

Además de la disponibilidad de estrategias de acciones adecuadas a diferentes demandas interpersonales en el repertorio comportamental, el individuo debe ser capaz de seleccionarlas y evaluarlas con base en los valores culturales asociados con esas demandas. Las fallas o deficiencias en esas habilidades pueden resultar en un desenvolvimiento social equivocado, con posibles consecuencias negativas (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Hidalgo y Abarca, 1999).

#### *Modelo antropomórfico*

Roth (1986) establece que este modelo se basa en el supuesto de que la persona, como objeto de estudio, responde a fuerzas contrarias de naturaleza externa y es capaz de gobernar y dirigir su propia conducta. Así mismo, considera al ser humano como un agente reflexivo y racional capaz de escoger los medios más adecuados para lograr sus fines y satisfacer sus necesidades. De acuerdo con esto, la persona no sólo puede monitorear su ejecución, sino que le es posible “monitorear su monitoreo”, proceso que permite la autointervención. Entonces, el modelo antropomórfico considera a la persona no sólo como agente, sino como observadora activa y crítica de su propia conducta.

#### *Modelo del aprendizaje social*

Desde esta perspectiva se intenta explicar el comportamiento humano y aspectos de la personalidad haciendo referencia a principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje. Se postula que el desarrollo de la conducta, incluido el estilo interpersonal de un individuo, puede describirse, explicarse y predecirse con precisión partiendo de los principios de la teoría del aprendizaje. Si se es capaz de especificar la historia de aprendizaje de un individuo, también se comprenderá su forma de manejar las situaciones, entre las que se encuentran aquéllas que requieren

respuestas socialmente eficientes. La teoría del aprendizaje social aplicada al desarrollo de habilidades se basa en los principios del condicionamiento operante. El enfoque operante, por su parte, enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta (Kelly, 2000).

Según este modelo, gran parte de las habilidades sociales se aprenden a través de las experiencias interpersonales vicarias, es decir, mediante la observación del desenvolvimiento de otros en un proceso de asimilación mental de los modelos. El desempeño de los patrones de topografía y funcionalidad, aprendidos por observación, sería mediado por expectativas sobre los tipos de consecuencias probables para los diferentes comportamientos en contextos interpersonales futuros, y por otros procesos cognitivos como creencias, percepciones y pensamientos, vistos como mediadores tanto de la adquisición como del desempeño social (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Hidalgo y Abarca, 1999).

De acuerdo con algunos autores (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Kelly, 2000), la teoría del aprendizaje social señala que la adquisición de habilidades sociales puede ser el resultado de diversos mecanismos de aprendizaje: consecuencia del reforzamiento directo, resultado de experiencias observacionales, efecto de la retroalimentación interpersonal y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

- Aprendizaje de habilidades como consecuencia del reforzamiento directo

Las conductas sociales más rudimentarias se pueden desarrollar y mantener por sus consecuencias reforzantes. Por ejemplo, los niños parecen aprender rápidamente aquellas conductas adecuadas para elicitarse consecuencias positivas en su ambiente, (por ejemplo, llorar para recibir alimento, sonreír y balbucear para conseguir atención social y estimulación por parte de otras personas, y practicar habilidades motrices que inducen también respuestas físicas y atencionales de los mayores).

Existen, pues, una serie de factores que gobiernan la forma en que la historia de reforzamiento personal va moldeando el desarrollo natural de las habilidades sociales. Por un lado se tiene el valor subjetivo de los hechos que pueden servir de reforzadores. El reforzamiento no es una propiedad absoluta, y los reforzadores se definen en términos de su valor funcional para aumentar la probabilidad de que se repita la conducta que les precede. Así, el valor reforzante de conductas como jugar con los compañeros, conversar, acordar encuentros, o recibir comentarios positivos de otras personas, varía con los individuos. Si hechos de este tipo no son reforzadores importantes para alguien, es probable que las habilidades sociales que conducen a tales resultados se desarrollen deficientemente.

Un segundo mecanismo que afecta el aprendizaje directo de las habilidades tiene que ver con la especificidad de las circunstancias bajo las cuales se produce el reforzamiento. Son muy pocas las conductas sociales consistentemente reforzadas a través de todas las situaciones. En consecuencia, el hecho de que se emita o no un tipo de habilidades a través de diferentes situaciones puede estar determinado por la historia de reforzamiento del individuo con respecto a la conducta en cuestión. Esto resulta significativo cuando las personas afrontan situaciones nuevas para las que no han tenido una experiencia de aprendizaje directa. Así, si un individuo se enfrenta a una situación nueva, que percibe y “clasifica” cognitivamente como similar a otras pasadas en las que una determinada respuesta social le resultó efectiva, probablemente se comportará de forma consistente con la conducta que le dio buenos resultados en el pasado.

Por último, la investigación básica sobre contingencias de reforzamiento ha demostrado que las nuevas conductas se establecen con más eficacia bajo contingencias de reforzamiento consistentes. Desafortunadamente, la mayor parte de las habilidades sociales no son reforzadas sobre bases tan consistentes cuando empiezan a adquirirse. Los primeros intentos de un individuo para mostrarse asertivo puede que no resulten reforzados consistentemente con respuestas positivas por parte de los otros. En consecuencia, dicha conducta positiva, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje, puede extinguirse y dejar de emitirse.

- Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias observacionales

Otra fuente de aprendizaje de habilidades consiste en la observación de cómo otra persona maneja la situación.

La exposición a un modelo puede conllevar alguno de estos tres efectos: 1) el efecto de modelado, en el que el observador del modelo, por el hecho de observarlo, adquiere una nueva conducta que no emitía previamente; 2) el efecto de desinhibición, según el cual la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía; y 3) el efecto de inhibición, por el cual el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado. Por lo que respecta al desarrollo de las habilidades sociales, los efectos de modelado y desinhibición son los más importantes.

Aunque los modelos vivos constituyen la principal fuente de aprendizaje observacional, otras formas de modelado también contribuyen a la adquisición de habilidades sociales durante el desarrollo. Se trata, por ejemplo, de representaciones de modelos reales mediante imágenes (cine, televisión, etc.), representaciones de modelos irreales (caricaturas), y modelos simbólicos, como las descripciones idealizadas de la conducta de otra persona (un buen cristiano, el perfecto vendedor o el empleado ideal de una compañía).

Si el modelado es un mecanismo importante para el desarrollo natural de las competencias sociales, existen algunas condiciones bajo las cuales deja de ocurrir. Por ejemplo, si un niño carece de modelos vivos apropiados debido a una situación de aislamiento de sus padres, hermanos mayores o compañeros, tendrá consecuentemente menos oportunidad de observar cómo éstos manejan las situaciones interpersonales. Al mismo tiempo, el aislamiento prolongado de los compañeros durante la infancia ha sido asociado con mayores problemas de interacción social y desenvoltura en la vida adulta.

Los individuos que tienen menos oportunidades de interactuar con compañeros hábiles tendrán, por tanto, menos oportunidades de aprender por observación. El simple aislamiento físico respecto de los compañeros reduce la exposición a modelos hábiles y disminuye, por tanto, la probabilidad de que el niño sea reforzado por mostrar habilidades de interacción adecuadas. El adolescente o adulto tímido que siempre ha rehuido las actividades sociales a cambio de ocupaciones solitarias y no sociales se verá, en consecuencia, menos expuesto a la conducta observada de otros disminuyendo, así, su probabilidad de mostrar habilidades efectivas de interacción. Por lo tanto, las personas van adquiriendo competencias sociales no sólo a expensas del aprendizaje personal y de su historia de reforzamiento directo, sino también observando la conducta de los otros.

- Aprendizaje de habilidades y retroalimentación interpersonal

A medida que los individuos van ganando práctica en el manejo de ciertas situaciones sociales y desarrollando habilidades adaptativas que acarrearán consecuencias favorables, su conducta se hace más fina y perfilada. Los intentos de una persona poco asertiva para comportarse asertivamente bajo condiciones de reforzamiento se irán refinando progresivamente. Si una conducta social en una situación dada se refuerza por sus buenos resultados, no sólo tenderá a repetirse, sino que irá mejorando su efectividad a lo largo del tiempo.

Un mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades es la retroalimentación. En contextos sociales, la retroalimentación es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Puede ser de naturaleza positiva o negativa. En el primer caso, fortalecerá ciertos aspectos de una conducta social, como el incremento del contacto visual de otra persona, el movimiento postural hacia el que habla o los comentarios que demuestran interés por el tema de diálogo. Cuando es negativa, actúa debilitando ciertos aspectos de la conducta tales como reducir el contacto visual, bostezar o apartarse del que habla, etc. En cierto sentido, lo que se llama retroalimentación podría entenderse actualmente como reforzamiento social (o su ausencia), administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

- Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas

De acuerdo con algunos autores (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Kelly, 2000), las habilidades sociales asumen mayor importancia y significado si conducen a resultados que el individuo valora especialmente. Otro predictor de la conducta social es la expectativa cognitiva que el sujeto tenga de desenvolverse con éxito en una situación dada.

Las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación. Se desarrollan como resultado de las experiencias en esa situación o en otras similares. Así, si una persona ha aprendido por experiencia directa, por modelado o por retroalimentación, que es capaz de manejar con efectividad una interacción social, desarrollará una expectativa de éxito positiva. Suponiendo que la interacción sea agradable o especialmente significativa para esta persona (y, por tanto, que adquiera un alto valor reforzante), es probable que el individuo la repita cuando sea posible. Por el contrario, disminuye la expectativa de éxito cuando es baja la probabilidad de que una persona se introduzca en situaciones que requieran habilidades para las que no se siente satisfactoriamente equipada, incluso aunque el resultado potencial sea deseable. De manera resumida, los individuos entrarán en situaciones que requieran habilidades sociales si sucede que: a) la consecuencia potencial de la puesta en práctica de estas habilidades es suficientemente reforzante; y b) el individuo ha desarrollado por experiencia la expectativa cognitiva de que será capaz de desempeñar las habilidades necesarias para afrontar esa situación de forma efectiva.

Por lo tanto, la forma en que las personas clasifican las situaciones y lo que piensan sobre su ejecución puede influir en el desarrollo de las habilidades y en su manifestación. Más específicamente, si un individuo tiene precedentes de éxito en el manejo de un tipo de interacciones (por ejemplo, como las que requieren habilidades para establecer citas o elogiar a una persona), es probable que las clasifique como agradables, estimulantes o incluso desafiantes, y que califique su conducta como competente y efectiva. Por el contrario, las expectativas negativas se adquieren

probablemente como resultado de dificultades pasadas al manejar diversas situaciones, y se mantienen por cogniciones de fracaso respecto a la ejecución en ellas. Para reducir las expectativas negativas y la ansiedad que las mantiene, pueden utilizarse dos métodos relacionados. Uno de ellos consiste en modificar directamente la forma perjudicial en que los individuos ven la situación y se hablan encubiertamente cuando anticipan la interacción problemática. En cualquier caso, a menos que la persona falta de habilidades adquiera elementos efectivos para manejar la situación y logre además mayores éxitos en ella, es poco probable que la modificación cognitiva sea eficaz por sí misma. El segundo método sería incrementar directamente las habilidades conductuales de la persona.

Por último, cabe mencionar que también desde la teoría del aprendizaje social se han intentado ofrecer explicaciones para la incompetencia social y deficiencias conductuales. Desde esta perspectiva, la incompetencia social podría deberse a:

- La carencia de conductas adecuadas en el repertorio del comportamiento de la persona, por una socialización deficiente o por la falta de experiencias sociales pertinentes.
- La inhibición de las conductas requeridas en una situación interpersonal concreta, debido a presiones como la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran dicha situación y a expectativas negativas respecto a la competencia social.

#### *Modelos interactivos*

De acuerdo con estos modelos, la competencia social es el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor; y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida. Así mismo, consideran al individuo como un agente activo, ya que busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr unos objetivos, es decir, no sólo es influido por los demás, sino que también influye sobre éstos para que modifiquen su conducta y así poder crear su propio ambiente social (Caballo, 1993; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Roth, 1986)

Por último, varios autores (Hidalgo y Abarca, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995; Roth, 1986) resumen estos modelos poniendo en marcha tres categorías de habilidades en sucesivos estadios:

- Habilidades de descodificación de los estímulos situacionales: lo que implica recepción de la información, percepción de las características estimulantes relevantes e interpretación de éstas dentro de un esquema de conocimiento existente en la persona gracias a su historia pasada, su motivación para lograr unos determinados fines, etc.
- Habilidades de decisión: sobre la base de la interpretación situacional, la persona deberá elaborar una proposición de respuesta que considera será la más efectiva y la menos costosa al afrontar la tarea estímulo.
- Habilidades de codificación: implican la traducción de un programa de proposiciones de respuesta a una secuencia de conductas observables (ejecución); así como la puesta en marcha de un proceso de retroalimentación

que permita comparar los efectos de la ejecución con los esperados y realizar los ajustes oportunos.

■ Hasta aquí se revisaron algunos de los modelos que han intentado explicar cómo se adquieren las habilidades sociales; a pesar de que existen un sinnúmero de ellos de los cuales no se hablaron en el presente trabajo.

### ***Tipos de Asertividad***

Algunos autores (Castanyer, 2003; Flores 1994; Flores y Díaz-Loving, 2002; Jakubowski y Lange, 1978; Lange y Jakubowski, 1976;), señalan que existen cuatro tipos básicos de conducta asertiva: básica, empática, escalar y confrontativa.

#### *Asertividad básica*

Se refiere a la simple expresión de los derechos, las creencias, opiniones, intereses y los sentimientos personales. No implica otras habilidades sociales como la empatía, la confrontación y la persuasión, entre otras.

Las típicas situaciones en las que es necesario utilizar esta forma básica de respuesta asertiva son interrupciones, descalificaciones, desvalorizaciones, etc.; es decir, siempre que nos sintamos de alguna manera, “pisados” por otros. Por ejemplo: cuando alguien nos interrumpe (“Ne gustaría terminar”), cuando nos hacen una pregunta y no estamos preparados para contestar (“Dame tiempo para pensar”), al rechazar una invitación (“No gracias, ahora no”), cuando devolvemos un objeto a una tienda (“Quiero que me cambien esto”), o simplemente para expresar afectividad (“Te quiero”, “Me gustas”, “Me caes bien”, “Me preocupo mucho por ti”, “Me gusta tenerte de amigo”, “Eres alguien especial para mí”).

Esta serie de conductas son tal vez las formas de asertividad más fáciles de realizar, debido a que la persona no se involucra directamente en la situación y no tiene que responder a una influencia externa, sino que toma la decisión personal de realizar la acción.

#### *Asertividad empática*

Usualmente las personas quieren transmitir sensibilidad hacia la otra persona además de expresar sus sentimientos o necesidades. Cuando la meta es ésta, la asertividad empática puede ser utilizada.

La asertividad empática se refiere al planteamiento inicial que transmite el reconocimiento hacia la otra persona y a un planteamiento posterior sobre nuestros derechos e intereses. Se da cuando la situación requiere de más que una simple expresión de sentimientos o necesidades. Por ejemplo, en aquellos escenarios en los que se desea transmitir sensibilidad a otra persona; es decir, cuando la comunicación incluye el reconocimiento de la situación o de los sentimientos de la otra persona.

Se utiliza cuando nos interesa que la otra persona no se sienta herida, pero tampoco nosotros queremos ser pasados por alto. La asertividad empática es una alternativa para detener a una persona agresiva, puesto que al ponernos en su lugar estamos “entendiéndola a ella y a sus razones”, para después reivindicar que nosotros también tenemos derechos.

Ejemplos de formas y situaciones de esta asertividad empática son: si dos personas están hablando fuerte en una reunión: “Serían tan amables de bajar la voz,

pues no se escucha a los demás”; cuando los padres dan algún consejo: “Comprendo que quieres mi bien. Te lo agradezco, pero yo ya tomé una decisión”; si estamos con un amigo: “Entiendo que ahora no quieras acompañarme a la fiesta, pero yo ya tenía preparado todo para ir”; cuando queremos que un amigo o compañero nos devuelva los apuntes que le prestamos: “Entiendo que andes mal de tiempo y no me puedas devolver mis apuntes, pero es que los necesito urgentemente para mañana”, etc.

### *Asertividad escalar*

La asertividad escalar se refiere a la elevación gradual de la firmeza de la respuesta asertiva. Implica comenzar con un mínimo de imposición o petición en la respuesta asertiva y valorar el impacto de ésta. Se emplea cuando la otra persona no se da por aludida ante nuestros intentos de asertividad e intenta una y otra vez ignorarnos a nosotros y nuestros derechos. Entonces, se hace necesario no “escondernos y ceder terreno por no insistir”; sino aumentar escalonadamente y con paciencia la firmeza de nuestra respuesta inicial, sin llegar a la agresión. Es decir, cuando la persona no responde y sigue violando nuestros derechos debemos dar una respuesta negativa más rotunda. Por ejemplo: el que no quiere beber o comer en una reunión puede presentar el siguiente patrón creciente:

- “Eres muy amable pero prefiero no comer”.
- “No gracias, simplemente prefiero no comer”.
- “Ésta es la tercera y última vez, no insistas”.

### *Asertividad confrontativa*

La asertividad confrontativa consiste en hacerle ver a la otra persona cómo se está comportando, describiéndole objetivamente lo que dijo y lo que hizo para confrontarlo a los hechos, dado que sus palabras contradicen sus actos. Se utiliza cuando tenemos claro que la persona ha querido agredirnos conscientemente. Es mucho más efectivo el exponer cómo algo que hizo otra persona nos afecta, que atacar al otro y echarle la culpa de lo que nos pasa.

El esquema de respuesta de este tipo de asertividad sería:

1. “Cuando tú haces...”
2. “El resultado es que yo...”
3. “Entonces, yo me siento...”
4. “Preferiría...”

Es importante considerar en la asertividad confrontativa que, para que las opiniones de los individuos logren mayor impacto, deben de ser expresadas de forma clara, convincente y sin comentarios de autodesprecio.

Por último, es importante no confundir este tipo de asertividad con la agresión, ya que en contraste con la confrontación asertiva, la confrontación agresiva implica juzgar a la persona para hacerla sentir culpable, en lugar de describir su comportamiento. Por ejemplo: utilizar el auto siempre y cuando el dueño lo consienta (“Te dije que te prestaría mi carro, siempre que me lo pidieras y estuviste de acuerdo. Ahora lo usaste sin mi permiso. Me gustaría que respetaras el trato que hicimos”).



## ***Asertividad, Agresividad y Pasividad***

En general, se ha encontrado que las personas usualmente muestran tres estilos de respuesta o conductas: pasividad, asertividad y agresión. La pasividad se refiere a confinar los actos dentro de ciertos límites estrechos. Por ejemplo, alguien le pide que lo acompañe cuando usted no quiere. Con todo, va, pero en el fondo está resentido por haberlo hecho. La asertividad se refiere a una forma de comportamiento en la cual se defienden los propios derechos sin perjudicar los derechos de los demás, como por ejemplo, una respuesta asertiva a una invitación indeseada sería: “Le agradezco su invitación, pero tengo que rechazarla”. En el comportamiento agresivo se desdeñan los derechos elementales de los demás con una actitud grosera o irrespetuosa. Por ejemplo, la respuesta agresiva a una invitación sería: “Nunca iría con usted. Desaparezca.” (Davidson, 1999).

A continuación se describirán de manera general las características principales que se observa en cada estilo de respuesta.

La pasividad se ha definido usualmente como el acto de permitir que los derechos personales sean negados y de someterse a los deseos de los demás (O’Donohue y Krasner, 1995), anulando así, la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias, y al mismo tiempo, permitiendo a los demás que las violen (Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Jakubowski y Lange, 1978; Lange y Jakubowski, 1976; Santiesteban, 2007). Es la forma de expresión débil de los propios sentimientos, creencias u opiniones que al no responder a los requerimientos de la situación interpersonal que se enfrenta, permite que se violen los derechos de la persona (Aguilar, 1987; Rees y Graham, 1991; Wilkinson y Canter, 1982).

En este estilo de conducta, el mensaje total que se comunica es: Yo no cuento – puedes aprovecharte de mí. Mis sentimientos no importan –solamente los tuyos. Mis pensamientos no son importantes –los tuyos son los únicos que merecen la pena ser oídos. Yo no soy nadie –tu eres superior. El objetivo de la no asertividad es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos (Caballo, 1993, 1995; Lange y Jakubowski, 1976).

La persona pasiva tiene ciertas dificultades para comunicarse con los demás en situaciones sociales. Es tímida (Smith, 1977), muestra altos niveles de ansiedad, permite que otros escojan por ella misma, no alcanza sus metas deseadas y sus reacciones indican que está mal y que la otra persona está bien. Emplea estrategias de afrontamiento pasivas y evitativas; y es más vulnerable a las situaciones de acoso (Moreno-Jímenez, Rodríguez-Muñoz, Moreno y Garrosa, 2006). Así mismo, espera a que las cosas se arreglen solas y a que los demás interpreten correctamente lo que ella quiere (Davidson, 1999). Tienen expectativas poco realistas: “Le debería de agradar a todos”, “Nunca debo de cometer errores”, etc. Por último, son muy autocríticos y etiquetan equivocadamente el comportamiento agresivo y asertivo (O’Donohue y Krasner, 1995).

Algunos ejemplos de conducta no-asertiva son (Aguilar, 1987; T. Gamble y W. Gamble, 2005):

- Tener dificultad para rechazar una petición.
- Dejar que otros abusen de uno.
- No poder expresar con libertad los sentimientos.
- Sentir miedo al hablar en público.

- Apenarse ante situaciones comunes.
- Sentirse víctima.
- No atreverse a reclamar algo legítimo.
- Posponer el enfrentamiento de situaciones humanas en donde es necesario aliviar conflictos.
- Padecer porque se da más de lo que se recibe.
- Dar demasiada importancia al “qué dirán”, o a la aprobación de otros.
- Condicionar la autoestima personal a la aceptación de otro, aun cuando vaya en perjuicio de uno mismo.
- Experimentar inseguridad en situaciones sociales.

De igual forma, las personas pasivas o inasertivas presentan patrones de comportamiento (Bishop, 2000; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Lange y Jakubowski, 1976; McCabe y Timmins, 2002;), pensamientos y sentimientos (Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005) específicos.

#### 1. Comportamiento externo:

- Volumen de voz bajo, habla poco fluida, bloqueos, tartamudeos, vacilaciones, silencios, (“Estoo.... ¿no?”).
- Huida del contacto ocular, mirada baja, parpadean a menudo más de lo usual, cara tensa, dientes apretados o labios temblorosos, manos nerviosas, onicofagia (hábito de morderse las uñas), postura tensa, incómoda.
- Expresión facial sombría, suplicante, hombros encorvados, enrojecimiento facial, risas y guiños cuando se está enojado.
- Los gestos incluyen puños cerrados o un nervioso abrir y cerrar las manos, tocarse nerviosamente el pelo, las ropas, etc. A menudo la boca está oculta tras la mano. Al hablar abundará el manoseo de la cara.
- Inseguridad para saber qué hacer y decir, alejarse de la otra persona.
- Frecuentes quejas a terceros (“X no me comprende”, “Y es un egoísta y se aprovecha de mí”).
- Movimiento tenso y agitado, variando nerviosamente y cambiando de posición, postura corporal tensa y torpe.

#### 2. Patrones de pensamiento:

- Consideran que así evitan molestar u ofender a los demás. Son personas “sacrificadas”.
- “Lo que yo sienta, piense o desee, no importa. Importa lo que tu sientas, pienses o desees”.
- “Es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo”.
- Constante sensación de ser incomprendido, manipulado y no tomado en cuenta.

#### 3. Sentimientos/emociones:

- Impotencia, mucha energía mental, poca externa, frecuentes sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, deshonestidad emocional

(pueden sentirse agresivos, hostiles, etc. pero no lo manifiestan y a veces, no lo reconocen ni ante sí mismos), ansiedad, frustración.

Las razones que de manera aislada o en forma conjunta provocan la pasividad son: la falta de control emocional, el predominio del temor, la timidez y la ansiedad, la falta de habilidades de interacción social y la ignorancia de los derechos que como persona se tienen (Aguilar, 1987; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005).

Por último, el comportamiento pasivo provoca una serie de efectos claramente negativos y a veces hasta graves si se incurre con frecuencia en este estilo de conducta, deteriorando la satisfacción y la comunicación en la relación humana. Como consecuencias principales que, a la larga, tiene la conducta pasiva en la persona que la realiza, tenemos las siguientes (Aguilar, 1987, 1988; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Davidson, 1999; Flores y Díaz-Loving, 2002; O'Donohue y Krasner, 1995):

- Frustración, insatisfacción y tensión.
- Falta de respeto por parte de las demás personas.
- Riesgo de exposiciones agresivas posteriores produciendo después sentimientos de culpa.
- Sentimientos de inferioridad, de culpa, ansiedad y depresión.
- Autoevaluación inadecuada y negativa.
- Ansiedad interpersonal excesiva.
- Aislamiento, soledad.
- Incomprensión, menosprecio y rechazo.
- Falta de enriquecimiento de la experiencia social.
- Dependencia perjudicial hacia las personas asfixiando oportunidades para crecer como persona.
- Deterioro de la satisfacción y la comunicación en la relación humana.
- Deterioro de la autoestima, la seguridad y la autoconfianza.

Lo que origina que el individuo, en lugar de resolver el conflicto, probablemente lo agrave más; adicionalmente, que los demás abusen de él con mayor frecuencia y se acumule tensión que acabe por explotar en forma de agresión.

Además del estilo de respuesta pasivo, usualmente las personas manifiestan una conducta agresiva. La gente ha relacionado la asertividad con otras conductas, por ejemplo, a veces se considera asertividad estallar en ira o amenazar y exigir a los demás. Sin embargo, por lo común la agresividad, controlada o no, suele causar trastornos, no es útil y, a fin de cuentas, no es asertiva (Davidson, 1999).

El comportamiento agresivo es otra práctica común y por demás innecesaria en las relaciones humanas. Se define como la expresión directa y hostil de los derechos personales por medio de pensamientos, sentimientos y creencias, en forma frecuentemente deshonesto, usualmente inapropiada y siempre violentando a los demás (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Jakubowski y Lange, 1978; Lange y Jakubowski, 1976; Moore, Quinter y Freeman, 2005; Santiesteban, 2007). La gente agresiva se abre paso con la manipulación, la ira, la culpa y los reproches.

La meta usual del agresivo es la del dominio y la ganancia, forzando a la otra persona a que siempre pierda. Esta ventaja es impuesta con humillación, degradación y

desprecio hacia el otro, de manera que lo debilite y pierda la posibilidad de expresarse y defenderse (Alberti y Emmons, 1999; Caballo, 1993, 1995; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Jakubowski y Lange, 1978; Lange y Jakubowski, 1976; O'Donohue y Krasner, 1995).

Algunos aspectos de esta conducta se manifiestan de la siguiente manera (Aguilar, 1987; T. Gamble y W. Gamble, 2005):

- Mostrarse rígido o inflexible.
- Abusar de otros siendo insensible a sus necesidades. Solo importa lo propio.
- Querer tener siempre la razón.
- Emitir críticas constantes.
- Enojarse con facilidad.
- Actuar a la defensiva con frecuencia.
- No reconocer ni aceptar los derechos de los demás.
- Ver únicamente fallas en los demás.
- Reaccionar exageradamente.
- Sentirse fácilmente amenazado.
- Hacer bromas ridiculizando.

Así como las personas pasivas, las personas agresivas se caracterizan por manifestar ciertas conductas externas (Bishop, 2000; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Lange y Jakubowski, 1976; McCabe y Timmins, 2002), por presentar patrones de pensamiento específicos y por poseer sentimientos (Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005) que las caracterizan como agresivas.

#### 1. Comportamiento externo:

- Volumen y tono de voz elevado y estridente; a veces habla poco fluida por ser demasiado precipitada. Habla tajante, interrupciones, utilización de insultos y amenazas.
- Contacto ocular retador e intenso, se reduce el parpadeo, cara tensa, manos tensas, postura recta que invade el espacio del otro, con las manos en las caderas y los codos hacia afuera.
- Expresión facial tensa, zona alrededor de la boca aparece rígida, movimiento tenso y agitado, gestos hostiles o amenazantes como ataques físicos o miradas intensas.
- Signos de impaciencia como frotar los muslos o golpear ligeramente los pies.
- Tendencia al contraataque.

#### 2. Patrones de pensamiento:

- “Ahora sólo yo importo. Lo que tú pienses o sientas no me interesa”.
- Piensan que si no se comportan de esta forma, son excesivamente vulnerables.
- Lo sitúan todo en términos de ganar o perder.
- Pueden darse las creencias: “Hay gente mala y vil que merece ser castigada.”; y/o “Es horrible que las cosas no salgan como a mí me gustaría que salieran.”.

### 3. Emociones/sentimientos:

- Ansiedad creciente, soledad, sensación de incompreensión, culpa y frustración.
- Baja autoestima (si no, no se defenderían tanto).
- Sensación de falta de control.
- Enfado cada vez más constante y que se extiende a más personas y situaciones.
- Honestidad emocional: expresan lo que sienten y “no engañan a nadie”.

Las causas principales de la agresividad son (Aguilar, 1987; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005): éxito previo al haber actuado agresivamente y falta de control emocional con predominio de inseguridad e irritación. Además, se presentan errores en la forma de expresión, intolerancia a la frustración y falta de reconocimiento de los derechos de los demás. Así mismo, es importante notar que cuando hemos acumulado resentimientos por renuncias frecuentes a nuestro bienestar en función de abusos de otros o por la ausencia de un sano equilibrio recíproco en la relación humana, en la que sentimos que se da más de lo que se recibe y esto lo consideramos injusto, vamos formando una especie de bomba de tiempo que acabará estallando al manifestarse en conductas agresivas y tal vez hasta sin control alguno, diciendo mucho más de lo que queríamos o teníamos que.

Como en el caso de las personas pasivas, los agresivos sufren una serie de consecuencias debido a su forma de comportarse (Aguilar, 1987, 1988; Alberti y Emmons, 1999; Castanyer, 2003; Flores y Díaz-Loving, 2002; Jakubowski y Lange, 1978; O'Donohue y Krasner, 1995; Ostrov, Pilat y Crick, 2006):

- Insatisfacción y tensión.
- Aislamiento y soledad.
- Rechazo social.
- Violencia.
- Culpabilidad.
- Resentimiento.
- Agresión por parte de los demás y una interacción negativa cada vez más violenta.
- Deterioro en la salud física, moral y psicológica.
- Desintegración y rompimiento en las relaciones.
- Menos oportunidades del agresor de obtener y alcanzar sus metas deseadas.

Es decir, el individuo agresivo provoca que se rompa el diálogo, se bloquea la creatividad de los demás y el grupo sólo se atreve a actuar cuando el agresor está presente; por lo tanto, se genera un círculo vicioso en el que violencia genera mayor violencia conduciendo a resentimientos difíciles de manejar a largo plazo dentro de las relaciones interpersonales.

Muy común es también el estilo pasivo-agresivo: la persona callada y no asertiva en su comportamiento externo, pero con grandes dosis de resentimiento en sus pensamientos y creencias. Al no dominar una forma asertiva o agresiva para expresar estos pensamientos, las personas pasivo-agresivas utilizan métodos sutiles e indirectos: ironías, sarcasmos, indirectas, etc. Es decir, intentan que la otra persona se sienta mal,

sin haber sido ellos, aparentemente, los culpables. Obviamente, esto se debe a una falta de habilidad para afrontar las situaciones de otra forma (Castanyer, 2003; Davidson, 1999).

La víctima del individuo que exhibe regularmente agresión-pasiva empezará a sentir resentimiento y le evitará. Personas que manifiestan patrones consistentes de conducta pasivo-agresiva no se espera que tengan muchas relaciones duraderas y satisfactorias (Caballo, 1993).

Una vez descritas las dos conductas que denotan falta de asertividad, queda por ver el estilo de respuesta propiamente asertivo.

Como alternativa de comunicación más efectiva y satisfactoria, como mecanismo para alentar relaciones constructivas y respetuosas; y como vehículo para propiciar un bienestar personal que no sea insensible a los demás, la asertividad ofrece respuestas eficaces y prácticas que es útil conocer (Aguilar, 1987). La asertividad se define como la expresión directa, segura y tranquila de las creencias, pensamientos y sentimientos personales mediante palabras o acciones de forma tal que se toman en consideración los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 1999; Bishop, 2000; Caballo, 1993, 1995; Davidson, 1999; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Kimble et al., 2002; Lange y Jakubowski, 1976; Moore et al., 2005; O'Donohue y Krasner, 1995; Santiesteban, 2007), y debería contribuir a prevenir los malos entendidos y corregirlos.

El mensaje básico de la asertividad es: Esto es lo que yo pienso. Esto es lo que yo siento. Así es como veo la situación. El mensaje expresa "quien es la persona" y se dice sin dominar, humillar o degradar al otro individuo.

El objetivo de la asertividad es la comunicación y el tener y conseguir respeto, pedir juego limpio y dejar abierto el camino para el compromiso cuando se enfrenten las necesidades y derechos de dos personas (Caballo, 1993, 1995).

La persona asertiva presenta, como en los casos anteriores, comportamientos externos específicos (Bishop, 2000; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Lange y Jakubowski, 1976; Nichols et al., 2006); así como pensamientos y sentimientos (Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005) que la caracterizan como tal.

#### 1. Comportamiento externo:

- Habla fluida, con seguridad y sin bloqueos, vocabulario claro y conciso, contacto ocular directo, pero no desafiante, postura corporal erecta, calmada, relajada, despejada con las manos colgando libremente a los lados o reposando en el regazo.
- Tono de voz estable, apropiado a la situación.
- Expresión facial relajada, mostrando sinceridad, confianza y sensibilidad.
- Expresión de sentimientos tanto positivos como negativos, defensa sin agresión, honestidad, capacidad de hablar de propios gustos e intereses, de discrepar abiertamente, de pedir aclaraciones, de decir "no", de saber aceptar errores.

#### 2. Patrones de pensamiento:

- Conocen y creen en derechos para sí y para los demás.
- Sus convicciones son en su mayoría "racionales".

#### 3. Sentimientos/emociones:

- Buena autoestima, no se sienten inferiores ni superiores a los demás, satisfacción en las relaciones, respeto por uno mismo.
- Sensación de control emocional.

Por último, la conducta asertiva también tendrá unas consecuencias en el entorno y la conducta de los demás (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Flores y Díaz-Loving, 2002; Kelly, 2000; Torres, 1997):

- Ganar seguridad en uno mismo.
- Respeto a sí mismo.
- Manifestar la posición de uno mismo.
- Comunicación positiva, clara y no manipulativa con los demás.
- Ser justo y motivante para con los demás.
- Aclarar malentendidos.
- No negar a los demás como personas y no negar sus derechos.
- Tener relaciones más íntimas y significativas.
- Que los demás se sientan respetados y valorados.
- Integrarse mejor al grupo.
- Mayor adaptación social.
- Mayor percepción de autoeficacia al desarrollar un repertorio de habilidades para hacer frente a situaciones conflictivas.
- Disminución de la ansiedad.
- Ayudar a los demás para que también se expresen adecuadamente.
- Terminar relaciones dañinas o promover su mejoría cuando sea posible.

Finalmente, como resumen, se presentan las características principales de cada estilo de comportamiento en la tabla 1.

**Tabla 1.**

<b>Diferencias entre el comportamiento asertivo, pasivo y agresivo*</b>		
<b>ASERTIVO</b>	<b>PASIVO</b>	<b>AGRESIVO</b>
Emocionalmente honesto en la expresión de sentimientos negativos.	Emocionalmente inhibido en la expresión de sentimientos negativos.	Emocionalmente honesto en la expresión de sentimientos negativos.
Expresa sentimientos negativos controlando la forma de expresión.	Cuando expresa sentimientos negativos, lo hace de manera inapropiada.	Expresa sentimientos negativos de forma inapropiada.
Trata de alcanzar los objetivos, conservando lo más posible la relación.	Muy rara vez alcanza los objetivos y suele sacrificarlos para mantener la relación.	Alcanza los objetivos, la mayoría de las veces perjudicando la relación.
Persevera en los objetivos y evalúa el propio comportamiento.	No persevera, recriminándose a sí mismo y a los otros.	Persevera sin evaluar las consecuencias.
Consigue estar en desacuerdo con el grupo.	Casi siempre concuerda con el grupo.	Consigue estar en desacuerdo con el grupo.
Defiende los propios derechos, respetando los ajenos.	No defiende los propios derechos, respeta los ajenos.	Defiende los propios derechos, sin respetar los ajenos.
Se valora sin referirse al otro.	Se devalúa.	Se valora hiriendo al otro.
Realiza las propias elecciones, considerando opiniones ajenas cuando es necesario.	Indeciso en sus elecciones, sometándose a opiniones ajenas.	Realiza elecciones para sí y para otros.

Continuación tabla 1.

Genera, en relación a sí,	Genera, en relación a sí,	Genera, en relación a sí,
---------------------------	---------------------------	---------------------------

sentimientos de respeto. Se siente satisfecho consigo mismo. Produce una imagen positiva de sí mismo. Usa con frecuencia expresiones afirmativas (“sí”, “no”, “quiero”, “vamos a hacer”) incluyendo el pronombre yo o nosotros. Mantiene contacto visual con el interlocutor, habla fluidamente, en tono audible, con gestos firmes y postura apropiada.	sentimientos de pena, irritación o desprecio. Se siente mal consigo mismo. Produce una imagen negativa de sí mismo. Usa expresiones dudosas (“tal vez”, “creo que”, “quien sabe”), rara vez incluyendo el pronombre yo. Evita contacto visual, con perturbaciones en el habla y tono “de queja”, gestos vacilantes o “nerviosos” y postura sumisa.	sentimientos de rabia y venganza. Se puede sentir bien o mal consigo mismo. Produce una imagen negativa de sí mismo. Usa expresiones imperativas (“hágalo así”, “usted no debe”, “yo quiero así”) incluyendo el pronombre yo. Mantiene contacto visual intimidador con habla fluida, en un tono arriba de lo necesario, gestos amenazadores y postura autoritaria.
--	--	--

\* Tomado de Z. Del Prette y A. Del Prette (2002, p. 33).

## ***La asertividad y su relación con otras variables***

### *Asertividad y los efectos de género, edad y escolaridad*

En relación al género se han encontrado tanto efectos a favor como en contra, así como también mezclados. Así mismo, se ha observado que el género del sujeto y el del modelo, en estudios experimentales, tiene efectos e interactúa con la conducta asertiva.

La asertividad se ha tratado más como una característica masculina porque la sociedad condiciona desde muy pronto a los hombres para que sean asertivos (Davidson, 1999; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Mendoza-Denton, Park y O'Connor, 2008). A las mujeres se les estimula a que sean sensibles, sumisas y a que cooperen, más no a que practiquen la asertividad (Davidson, 1999; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Hidalgo y Abarca, 1999). Estas diferencias respecto a la práctica de la asertividad comienzan desde la infancia, en donde se observa que los roles del varón difieren considerablemente de los de la mujer, originando, de esta manera, problemas específicos de asertividad para la mujer (Rodríguez y Serralde, 1991). A una edad tan temprana como los dos años de edad, los varones exhiben más asertividad en promedio que las mujeres en la toma de decisiones. Esto puede deberse al hecho de que los padres, maestros y pares tienden a responder más favorablemente a la conducta asertiva en niños que en niñas (Smith-Jentsch et al., 1996). Davidson (1999) menciona que estas diferencias se deben a que los estímulos que reciben las niñas son muy distintos de los que se ofrecen a los niños. Las niñas aprenden a aceptar y a transigir, a dedicarse a juegos en los que todas tienen el mismo papel y a lograr alguna apariencia de liderazgo estableciendo alianzas en su grupo. En contraste, los niños participan en juegos de competencia en los que privan los conflictos. Los niños pelean por trepar una colina o a la cúspide de alguna jerarquía que ellos mismos establecieron. Habitualmente, los más fuertes y agresivos son los que dan las órdenes; sin embargo, los demás compiten con los líderes por el primer puesto.

Los hombres son evaluados con atributos tales como la asertividad, dominancia y competencia; y las mujeres con características negativas tales como la sumisión, dependencia, incompetencia y excitabilidad (Flores, 1994; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Mendoza-Denton, Park y O'Connor, 2008; Villavicencio, 2003). Así mismo, para



los hombres, el predictor más significativo de la satisfacción vital es la asertividad; mientras que para las mujeres son las emociones positivas (Herringer, 1997).

Las mujeres parecen comportarse de forma más habilidosa en la expresión de sentimientos positivos (Caballo, 1993; Concha y Rodríguez, 2001; Gambrill y Richey, 1975); mientras que los hombres experimentan menos dificultad para expresar sentimientos negativos y hacer peticiones, y son más asertivos en situaciones laborales.

El sexo del individuo tiene también cierta importancia en la percepción de una conducta como habilidosa o no habilidosa. Así, por ejemplo, se ha encontrado que tanto observadores masculinos como femeninos devalúan la conducta asertiva femenina, con respecto a la misma conducta emitida por hombres, en términos de atractivo, agrado, capacidad y competencia. También se ha visto que jueces masculinos y femeninos evalúan la conducta asertiva como más agresiva en las mujeres que en los hombres. De igual manera se ha observado que los hombres son percibidos como más inteligentes que las mujeres, a pesar de tener competencias equivalentes, y que mayores niveles de asertividad conducen a la impresión de una menor inteligencia en mujeres y, al contrario, mayor inteligencia en los hombres (Caballo, 1993).

Otro punto importante respecto a la influencia que el género tiene en la asertividad, es que los individuos suelen aplicar la asertividad dependiendo del sexo de la persona con la que interactúan, de la relación que exista con dicha persona y de la situación en la que se encuentren (Concha y Rodríguez, 2001; Davidson, 1999; Gambrill y Richey, 1975; Hidalgo y Abarca, 1999; Mendoza-Denton, Park y O'Connor, 2008; Smith-Jentsch et al., 1996). Se ha demostrado que las personas muestran mayor asertividad hacia aquéllas que son de su mismo sexo; así como también, se observan un mayor número de reacciones negativas a los mensajes asertivos entre diadas del sexo opuesto que entre diadas del mismo sexo. En cuanto al contexto, se ha visto que las mujeres tienden a ser asertivas en contextos personales y los hombres en contextos laborales y extraños (Smith-Jentsch et al., 1996). Así mismo, es más común que las personas sean asertivas con un amigo que con un extraño. En términos generales, es más fácil ser asertivo con un compañero que con un grupo de ellos, así como con un amigo que con un extraño.

Por último, la falta de asertividad en las mujeres ha sido mantenida porque las mujeres tienen miedo a responder asertivamente debido a que dicha conducta es considerada inapropiada a las normas. Las expectativas tradicionales sobre el comportamiento femenino son un obstáculo para que las mujeres sean más asertivas, ya que usualmente son vistas como menos amigables y agradables que las mujeres inasertivas (Davidson, 1999; Flores, 1994; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Villavicencio, 2003).

En resumen, las personas que tienen una actitud conservadora hacia el papel de la mujer en la sociedad devalúan la aserción en modelos de mujeres, mientras que las que tienen una actitud liberal son influenciados por el género del modelo. Así mismo, el comportamiento asertivo es altamente influenciado por el tipo de relación que exista entre las personas que interactúan entre sí, independientemente de su género.

En relación a la influencia de otras variables como la edad y la escolaridad, se ha realizado poca investigación al respecto. Sin embargo, se ha encontrado que a medida que aumenta la edad y la preparación, se es más asertivo. Es decir, mientras se tenga mayor escolaridad se tendrá una mayor serie de habilidades asertivas para enfrentarse a diferentes situaciones, disminuyendo con ello la ansiedad ante la interacción social. Esto fue corroborado por Guerra (1996), quien a partir de su estudio demostró que las personas con estudios de posgrado son más asertivas que las personas con grados de

escolaridad inferiores. En México, se ha encontrado que el sexo no ha tenido ningún efecto en la asertividad; sin embargo, la edad y la escolaridad sí. En el caso de la edad, se ha observado que a menor edad, mayor asertividad indirecta y en cambio, en lo que se refiere a la escolaridad, las personas con mayor preparación (p. ej. profesional) son más asertivos en situaciones cotidianas a diferencia de las personas de educación básica, que utilizan con mayor frecuencia la asertividad indirecta y la no asertividad (Flores, 1989, 1994; Flores y Díaz-Loving, 2002).

#### *Asertividad y su relación con el autoconcepto, locus de control y la orientación al logro*

En cuanto al autoconcepto, se observa que las personas que son asertivas indirectas y las personas no asertivas tienen un autoconcepto cargado a lo social y emocional. Mientras que las personas que son asertivas en situaciones cotidianas, tienen una percepción instrumental de sí mismas al percibirse como puntuales, honestas y trabajadoras (Flores, 1994; Flores y Díaz-Loving, 2002).

Otras variables relacionadas a la asertividad son la estructura familiar, los rasgos de la personalidad y la autoestima. Así mismo, las creencias personales, emociones y conductas influyen a la asertividad ya que moldean el contexto en el que ésta se desarrolla (Kukulu et al., 2006).

La conducta asertiva se ha asociado con la autoestima y la autoconfianza porque los individuos que se sienten competentes y autoseguros interactúan más naturalmente y sinceramente en el transcurso del desarrollo de las relaciones que establecen (Sanz et al., 1993). Así mismo, los individuos con una alta autoestima se comportan de forma más sensible, positiva, tolerante e independiente en sus relaciones con otros individuos; así como también, aceptan con mayor facilidad a los demás (Karagözoglu, Kahve, Koc y Adamisoglu, 2008). De ahí que las investigaciones al respecto señalen que la persona asertiva tiene una alta autoestima (Aguilar, 1987; Flores, 1994; Flores y Díaz-Loving, 2002).

En este sentido, para Fernsterheim y Baer (1976) la asertividad es igual a la autoestima, porque parten del supuesto de que lo que una persona hace sirve como base para el concepto de sí mismo; por lo tanto, cuanto más se defiendan los derechos y se actúe de modo que se respete a sí mismo mayor será la autoestima. Lo cual fue corroborado por Karagözoglu et al. (2008), quienes argumentan que los individuos que muestran conductas asertivas usualmente tienen un autoconcepto alto y son más exitosos en la vida. Las personas asertivas defienden sus propios derechos, hacen peticiones a los demás, rechazan peticiones, aceptan cumplidos y son capaces de expresar honesta y directamente sus sentimientos; con lo cual la vida de los individuos es más sencilla y, al incrementarse la autoestima, aseguran que están satisfechos con sus vidas.

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 (Alberti y Emmons, 1999).

Por último, en relación con la autoestima, Karagözoglu et al. (2008) encontraron que los niveles de autoestima y asertividad se ven afectados por la calidad de las relaciones que los individuos mantienen con su familia.

Otras variables que se asocian con la asertividad son el apoyo social, el locus de control y las habilidades de comunicación, siendo ésta última la que influye directamente a la asertividad, por lo cual dichas habilidades constituyen el mejor

predicador de la asertividad. De acuerdo con Kukulú et al. (2006), esto es consistente con la literatura de investigación, en donde se demostró que las habilidades de comunicación son una de las condiciones fundamentales para ser asertivo. La conducta asertiva puede ser desarrollada aprendiendo como comunicarse en todas las interacciones.

Para estos autores, las relaciones interpersonales influyen en la asertividad porque los pares proporcionan oportunidades para aprender y desarrollar habilidades sociales necesarias para llevarse con e influenciar a otros. Por lo que las redes sociales crean un sentido de pertenencia al conducir a la adaptación psicológica que incrementa la autoconfianza y la autoestima. La interacción social a través de la comunicación interpersonal constituye uno de los factores más importantes en el desarrollo de la personalidad y la formación de la identidad.

En cuanto al locus de control, como ya se dijo anteriormente, quienes tienen un locus de control interno (creen controlar los sucesos de su vida) muestran mayor asertividad verbal que quienes tienen un locus de control externo (creen que las influencias ajenas controlan su vida) (Flores, 1994; Flores y Díaz-Loving, 2002; Kimble et al., 2002; Kukulú et al., 2006; Villavicencio, 2003). La no asertividad puede atribuirse a un locus de control externo o a pensamientos negativos (Smith-Jentsch et al., 1996); por lo que las personas con un locus de control externo son menos asertivas que las que tienen un locus de control interno.

Existe muy poca información respecto a la relación de la necesidad u orientación al logro y la asertividad. Sin embargo, se ha encontrado que los individuos bajos en asertividad tienen mayores creencias irracionales, poco control y están menos orientados al logro y más hacia el fracaso.

Por último, la asertividad también se relaciona con el grado de ajuste y la soledad. Los estudiantes con altos niveles de asertividad reportan menos problemas de ajuste y demuestran tener una mayor autoeficacia académica. Lo cual sugiere que los estudiantes que son más asertivos probablemente inician un mayor número de interacciones académicas o piden más ayuda académica (por ejemplo, preguntarle a un profesor o a un compañero de clase sobre una tarea), y, por lo tanto, tienen una autoeficacia académica más alta. Así mismo, la asertividad se asocia con una menor soledad, lo cual es consistente con el hecho de que el ser asertivo, iniciar relaciones e involucrarse en interacciones interpersonales ayuda a los estudiantes a afrontar sus dificultades de ajuste (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson y Pisecco, 2002). Por lo que los estudiantes que carecen de habilidades sociales son los de mayor riesgo en las escuelas (Sanz et al., 1993).

En conclusión, se puede decir que la información que se tiene respecto a la asertividad y su relación con otras variables es escasa; por lo que se requiere efectuar un mayor número de investigaciones que proporcionen datos confiables y válidos sobre el tema en cuestión permitiendo así, mejorar los programas de entrenamiento asertivo al tomar en consideración variables como la edad, género y de personalidad, entre otras.

Ahora se hablará sobre lo que se ha encontrado en los estudios realizados en México referentes a la asertividad y su relación con variables como las anteriormente mencionadas.

### *Asertividad y cultura*

El comportamiento social constituye un aprendizaje continuo de patrones cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que se van adquiriendo a través de un proceso de maduración y aprendizaje en permanente interacción con el medio social (Hidalgo y Abarca, 1999). Así mismo, de acuerdo con estos autores, la conducta, en cuanto se desarrolla en interacción con el contexto social, está fuertemente determinada por las características de dicho contexto: valores, normas y roles que definen una determinada cultura. Por tanto, el comportamiento social tiene características idiosincrásicas propias del grupo social y de la cultura.

De igual manera, de acuerdo con T. Gamble y W. Gamble (2005), para que el comportamiento social sea efectivo es necesario conocer no sólo la propia cultura sino también otras; lo cual implica familiarizarse con las normas y reglas de comunicación verbal y no verbal culturalmente. Así, de esta manera, se asegura que la interacción social sea exitosa. Por ejemplo, culturas orientales y asiáticas enfatizan la comunicación cordial e indirecta, dejando gran parte de la interpretación de la información transmitida a cargo del receptor. Mientras que las culturas occidentales exhiben patrones de comunicación más directos y verbalmente explícitos. Así mismo, la comunicación es cara a cara y más confrontativa, por lo que tienen menos dificultades para decir “no” directamente a los demás. También en ciertas culturas como la arábiga y la italiana se enfatiza el contacto físico; mientras que en otras como la europea y la estadounidense se delimita la distancia y el espacio corporal durante las interacciones. En las culturas individualistas, como Estados Unidos, se usan estrategias de confrontación directa. En culturas colectivistas, como Japón y América Latina, se usan estrategias de evitación para no tener conflictos. De igual modo, en las culturas individualistas se enfatizan los derechos del individuo; mientras que en las colectivistas la importancia radica en los derechos del grupo más no en los del individuo. Por lo que la comunicación tanto verbal como no verbal difiere culturalmente; por lo tanto, para que las interacciones sociales resulten exitosas, debe de tomarse en cuenta el contexto cultural en el que ocurren.

En el estudio de Díaz-Guerrero (1994) para relacionar la cultura mexicana con la personalidad del mexicano, los resultados indicaron que cuando menos hay ocho tipos de mexicanos y, además, mezclas de estos tipos: a) el tipo de mexicano pasivo, obediente y afectuoso (afiliativo); b) el tipo de mexicano rebelde activamente autoafirmativo; c) el tipo de mexicano con control interno activo; d) el tipo de mexicano con control externo pasivo; e) el tipo de mexicano cauteloso pasivo; f) el tipo de mexicano audaz activo; g) el tipo de mexicano activo autónomo y, finalmente, h) el tipo de mexicano pasivo interdependiente. Es importante señalar que estos tipos mexicanos existen tanto en hombres como en mujeres, aunque algunos tipos tienden a ser más frecuentes en los hombres y otros en las mujeres.

A continuación se abordarán brevemente, desde el punto de vista del autor, sólo los primeros cuatro tipos que son los que describen a la gran mayoría de los mexicanos.

- Mexicano pasivo y obediente afiliativo

Es el tipo más común en la sociedad mexicana; se encuentra particularmente en áreas rurales y en las provincias del centro y del sur de la república. Existe, además, una tendencia para que este tipo de persona sea más frecuente entre las mujeres que entre los hombres.

Durante la infancia, obtiene calificaciones claramente más bajas que sus pares, lo cual se ha mostrado en varias pruebas de inteligencia y de vocabulario para la lectura.

En la adultez, este individuo estará en posiciones casi siempre por debajo de las más altas. Así mismo, por su habilidad de simpatizar con los demás y por su tendencia al orden, a ser educados y por estar muy de acuerdo con el orden social, pueden congraciarse con dueños, líderes y jefes. Probablemente no llegarán a tener una posición de dirección en alguna cosa, ya que les falta iniciativa propia y valerse a sí mismos.

Por último, andan siempre buscando la protección de personas más poderosas que ellos, que ya hayan organizado las cosas, para que puedan funcionar de una manera consistente, ordenada, organizada, educada, disciplinada, etc.

- Rebelde activamente autoafirmativo

Este tipo de mexicano es casi el opuesto al descrito en la sección anterior. Se encuentra con más frecuencia entre los niños de clases media y alta que entre los de las clases bajas; y más aún en los estudiantes y maestros que en los trabajadores, en las ciudades que en el campo.

Estos individuos experimentarán más ansiedad personal y más hostilidad hacia el medio social circundante, pero continuarán manteniendo un desarrollo intelectual, sobre todo para quehaceres académicos y científicos, superior al de sus pares. Manifiestan rebeldía ante la autoridad de padres, maestros y otras, pero se caracterizan fundamentalmente por su gran necesidad de autonomía, en la cual mostrarán su impulso por romper con las restricciones de cualquier tipo. Gozarán el no tener ligas con los demás, ser libres, no tener que estar a determinadas horas en casa y no tener obligaciones con nadie. Estas personas quieren ser independientes, completamente suficientes, libres, autónomas, rebeldes, ingobernables, inconformes, desobedientes, resistentes a todo lo que sea restricción u obediencia y puede acentuarse su tendencia hacia el aislamiento, hacia ser solitarios o a tener pocos amigos.

- Mexicano con control interno activo

Este tipo de personalidad parece tener, desde muy temprano, una libertad interna que le permite elegir para adoptar los mejores gajos de la cultura, pues evita las exageraciones y los aspectos negativos de la misma. Sin embargo, es poco frecuente en la cultura.

Se caracteriza por poseer un nivel intelectual mayor al de sus pares, por ser responsable, educado y cortés. Tiende a ser optimista acerca de la habilidad del hombre para resolver los problemas que le plantea el mundo, atribuye el éxito a su trabajo y no a la suerte, no es agresivo e impulsivo y parece poseer abundantes recursos internos para enfrentarse a la mayor parte de los problemas que debe afrontar. Este individuo muestra tener, además, menor ansiedad que sus pares, le importan las características de autonomía y de independencia y goza de gran libertad interna.

Por último, es probable que este tipo de mexicano termine en posiciones altas en el campo profesional e incluso en la política. Además, con frecuencia será el que llegue porque vale y no por medios corruptos y engañosos.

- Mexicano con control externo pasivo

Este tipo de mexicano es la imagen del que se describió anteriormente, pero en forma negativa. En aspectos académicos como el vocabulario y el grado de comprensión de lectura, está por debajo de sus pares. Es más ansioso, menos creativo, más defensivo, más mentiroso que sus pares; y, sin embargo, demuestra una necesidad de autonomía que es posible que sea reflejo de su éxito como líder o participante en aspectos tenebrosos de política estudiantil, ya que sigue siendo pesimista acerca del ser humano; es bastante cínico y, probablemente, de los primeros en afirmar que la corrupción es un hecho y que hay que aprovecharse de ella; es competitivo, pero siempre que pueda le da la vuelta a los problemas en vez de enfrentarlos y se aprovecha de cualquier oportunidad y de cualquier medio para alcanzar algún poder dentro de la sociedad.

En general el tipo dos, el rebelde autoafirmativo, se da más en hombres que en mujeres; sucede lo contrario con el tipo uno. El tipo tres parece darse igualmente en ambos sexos al igual que el tipo cuatro.

Como puede observarse, en la cultura mexicana predomina la falta de asertividad. En el tipo uno de mexicano (pasivo y obediente afiliativo) se observan características opuestas a la asertividad, referentes a la pasividad. Estos individuos no se respetan a sí mismos como personas; por lo tanto no hacen valer sus derechos y se someten a los deseos y necesidades de los demás. Desafortunadamente, es el tipo de mexicano que más predomina en nuestra cultura, por lo que destaca la importancia del entrenamiento asertivo y el hecho de realizar investigaciones que permitan detectar y evaluar con precisión a los individuos inasertivos.

El tipo dos de mexicano (rebelde activamente autoafirmativo) podría decirse que presenta ciertas características asertivas, como el hecho de que se respeta a sí mismo y a sus derechos. Sin embargo, puede ser agresivo en su búsqueda de autonomía e independencia, por lo que se inclina más por un estilo de respuesta agresivo.

Por último, los tipos de mexicano tres (control interno activo) y cuatro (control externo pasivo) podrían caracterizarse por ser asertivos. La diferencia radica en que el tipo tres de mexicano considera a los demás como iguales, respetando tanto sus derechos como sus necesidades. Mientras que el tipo cuatro de mexicano busca su propio beneficio aprovechándose de los que les rodean de forma sutil. Son manipulativos para conseguir lo que quieren.

Lo anterior mencionado, se constata con los resultados obtenidos por Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987) y Flores (1989) en los estudios que realizaron sobre la asertividad. Los autores encontraron que los mexicanos tienen un estilo de confrontación pasiva a los desafíos y problemas de la vida. En otras palabras, los mexicanos son más automodificadores y se adaptan al medio en lugar de tratar de modificarlo; es decir, con tal de complacer a los demás preferimos cambiar que exigir nuestros derechos.

#### *Asertividad y su relación con la personalidad*

Los estudios realizados en México (Flores, 1989; 1994) también han confirmado la relación entre asertividad y personalidad. Para Flores y Díaz-Loving (2002), los individuos no asertivos; es decir, las personas que no son capaces de expresar sus opiniones, necesidades y sentimientos, de hacer valer sus derechos, de decir "no", de negarse a realizar alguna actividad, etc., son personas que piensan que el foco de control de su vida está regido por el fatalismo y la suerte, por los poderosos del micro y

macrocosmos y por la afectividad que mantengan en sus relaciones interpersonales. Patrón idéntico se observa en los individuos que son asertivos indirectos. En cambio, las personas que son asertivas en situaciones cotidianas, es decir, aquellas que son capaces de hacer valer sus derechos en diferentes situaciones de la vida, son personas con un locus de control interno.

Otra de las variables estudiadas en México ha sido la orientación al logro; en este sentido, se ha encontrado que las personas asertivas en situaciones cotidianas son personas a las que les gusta realizar tareas difíciles, buscan la perfección, tienen una actitud positiva hacia el trabajo en sí, y son muy competitivas en sus relaciones interpersonales. Al respecto, consistentemente se ha demostrado que la expresión de derechos es percibida con frecuencia como competitiva y efectiva, pero poco sociable, amigable, deseable y satisfactoria.

Así mismo, estos autores señalan que en México hay ocasiones en las que los individuos aceptan y pueden ser asertivos. En otras palabras, pueden exigir sus derechos en situaciones de consumo o de servicio, en donde son afectados sus intereses personales sobre algún bien o situación, en la cual la interacción es con una persona desconocida. Empero, la misma persona no debe manifestar conductas asertivas en situaciones escolares o laborales, en donde exigir sus derechos quizás tenga consecuencias serias y desfavorables. Por ejemplo, quedarse sin empleo u obtener bajas calificaciones en la escuela. Así, se ha observado que la falta de asertividad en México se manifiesta por lo general con personas cercanas sentimentalmente o emocionalmente (pareja, amigos, padres, compañeros de escuela, trabajo) o con personas en posiciones de poder. Esto probablemente se deba a que el hecho de hacer valer los derechos personales con estas personas, tenga como consecuencia la desaprobación social. En pocas palabras, la conducta asertiva puede ser apropiada en un lugar y no apropiada en otro. Así mismo, puede ser diferencialmente relevante dependiendo del género y grupo cultural; así como de variables tales como la situación (p. ej., escuela-hogar), las personas en la interacción (p. ej., compañeros-autoridad), el contexto psicológico (p. ej., respuestas a críticas-violación de derechos), entre otras.

### ***La investigación de la asertividad en México***

En México se ha investigado relativamente poco sobre la asertividad, siendo principalmente estudios de tesis<sup>1</sup> los que se han llevado a cabo. Dichos trabajos se han enfocado en la investigación de la asertividad y su relación con otras variables tales como el rendimiento académico, la personalidad, locus de control, motivación al logro, satisfacción sexual, la autoestima, depresión y variables sociodemográficas como edad, género, estado civil y escolaridad, entre otras.

También se han centrado en aspectos como implementar programas de entrenamiento asertivo en niños, adolescentes y adultos (padres, mujeres, mujeres con trastornos de personalidad por dependencia, adultos con trastorno límite de la personalidad, enfermeras, trabajadoras domésticas, alcohólicos, fumadores, parejas y trabajadores, entre otros); determinar los beneficios derivados del entrenamiento asertivo y su relevancia como medio para mejorar la calidad de vida; y corroborar su efectividad como medio para la solución de diversos problemas como falta de habilidades sociales, interacciones conflictivas, drogadicción, etc.

---

<sup>1</sup> Si se desea obtener mayores referencias sobre la investigación de la asertividad en México, consultar la página <http://dgb.unam.mx/> y después seleccionar la opción TESIUNAM.

Así mismo, han tenido como objetivo evaluar el significado semántico de la asertividad; obtener la prevalencia de casos de inasertividad dentro de población estudiantil; y determinar los grados o niveles de asertividad en, por ejemplo, niños y pacientes con trastornos clínicos como el trastorno límite de la personalidad, etc.

Finalmente, la mayoría de los estudios de tesis se han enfocado en la evaluación de la asertividad empleando, para ello, diversos inventarios, principalmente el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) y la Escala de Asertividad de Rathus (1973). Sin embargo, gran parte de los trabajos efectuados no muestran preocupación por las características psicométricas y descriptivas de los inventarios utilizados; así como también no queda claro el origen de las traducciones de los instrumentos originales que emplearon.

Por último, cabe destacar que solo autores como Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987), Flores (1989, 1994), Aguilar (1995) y Guerra (1996) intentaron desarrollar una medida de la asertividad para la población mexicana. Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987), tomando como base la Escala de Asertividad de Rathus (1973), elaboraron una escala de asertividad para población mexicana conocida como Escala de Medida de Rasgos Asertivos (MERA). En 1989, Flores llevó a cabo un estudio con población mexicana en el que confirmó las dimensiones de asertividad encontradas a partir de la escala MERA. Posteriormente, en 1994, desarrolló una Escala Multidimensional de Asertividad para estudiantes y empleados mexicanos. Aguilar (1995) estandarizó la Escala de Asertividad de Michelson y Wood con el fin de contar con un instrumento de asertividad para niños mexicanos, trabajo que fue continuado por Lara y Silva (2002) a fin de mejorar las propiedades psicométricas de dicha escala. En 1996, Guerra estandarizó el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) para contar con un instrumento útil para la detección de deficiencias conductuales en asertividad en población mexicana.

En resumen, requieren realizarse mayores investigaciones para subsanar la carencia de instrumentos válidos y confiables que tomen en cuenta la idiosincrasia del mexicano para la evaluación de la asertividad y el desarrollo de programas de entrenamiento asertivo.

### ***Asertividad en niños***

Aunque este trabajo se enfoca al estudio de la asertividad en adultos, en este apartado se hablará brevemente sobre la asertividad infantil.

Las primeras investigaciones que se han realizado acerca de la asertividad en niños, a través de estudios longitudinales, se han llevado a cabo en países individualistas, principalmente en Estados Unidos; destacando, por lo tanto, la necesidad de realizar investigaciones en México. Así mismo, las investigaciones sobre el entrenamiento asertivo en niños son escasas, encontrándose en ellas, principalmente, que el entrenamiento asertivo es efectivo para la modificación de la conducta agresiva (Aguilar, 1995). Por lo tanto, resulta evidente la necesidad de efectuar estudios sobre la asertividad infantil en países colectivistas como México para poder obtener información referente al origen y desarrollo de la asertividad en los niños tomando en cuenta el ambiente sociocultural en el que se desenvuelven.

De acuerdo con Flores, Góngora, Cortés y Reyes-Lagunes (2004), la asertividad que un adulto expresa es en gran medida producto de su historia de desarrollo en los diferentes contextos sociales, fuertemente influida por el contexto sociocultural. Así, a



partir de los años de la niñez media, el mundo social de los niños deja de concentrarse fundamentalmente en la familia, como en los años previos, y se vuelve más complejo, ya que el escolar entra al mundo más amplio de la escuela, los maestros y los compañeros. Al ampliarse la complejidad de las relaciones interpersonales los niños se enfrentan a nuevas situaciones que deben resolver. Particularmente durante los últimos años de la niñez media, los niños deben adaptarse a las sutilezas de la amistad y la autoridad, a roles de género antagónicos o en expansión, así como a reglas y normas sociales. Durante esta época, junto al desarrollo cognoscitivo más avanzado, los niños desarrollan habilidades sociales que les permiten interactuar más eficazmente en las diversas situaciones sociales. Estas interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y ejecutar habilidades sociales que pueden influir, de forma crítica, en su posterior adaptación social, emocional y académica (Aguilar, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Por lo que la asertividad se desarrolla gradualmente a medida que los niños intervienen en situaciones en las que deben defender sus derechos y opiniones.

La conformidad con las normas del grupo se vuelve sumamente importante y la presión de los compañeros se vuelve más eficaz; ante esta situación, pudiera ser que desarrollan poca confianza en sí mismos y por ende poca asertividad (Flores et al., 2004). Los niños que no tienen una conducta social aceptable experimentan aislamiento social o rechazo (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997), conduciendo a un pobre autoconcepto, baja autoestima y a problemas psicológicos y trastornos de la conducta (Wilkinson y Canter, 1982). Por este motivo, la falta de asertividad en la infancia resulta un problema severo, ya que puede conducir a padecimientos mayores.

La contextualización de la asertividad, desde el modelo propuesto por Flores y Díaz-Loving (2002), concuerda con la idea de que existen tres contextos ambientales para su aprendizaje.

Primero, el contexto familiar, reconociendo que la familia es el mayor agente de socialización en nuestra sociedad y constituye para el niño el primer ambiente significativo (Flores et al., 2004; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). La familia, principalmente el subsistema de la pareja y de los padres, es el agente socializador responsable de la adquisición de conocimientos y estrategias cognoscitivas, reglas de comportamiento y motivación. Es la primera instancia en la que el niño practica y somete a prueba el comportamiento social (Hernández-Guzmán, 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Segundo, el contexto escolar, reconociendo que cuando un niño entra a la escuela amplía dramáticamente su mundo social y junto con ellos sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales en una amplia gama de nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños mayores y más pequeños que él.

Y, tercero, el grupo de pares, ya que le proporciona muchas oportunidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social (Flores et al., 2004; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

En México, para el contexto familiar, la fuerza de la premisa sociocultural de la obediencia y el respeto a la autoridad prevalecen; por lo que los niños asumen un estilo no asertivo que se relaciona con la obediencia afiliativa. Sin embargo, cuando se trata de situaciones que implican defender algún derecho económico ya sea con amigos o desconocidos, se hace uso del estilo asertivo (Flores et al., 2004; Jakubowski y Lange, 1978).

Referente a la medición de la asertividad en niños, puede decirse que se han utilizado los mismos procedimientos y técnicas que en adultos (Aguilar, 1995; Lara y Silva, 2002; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

La asertividad en niños se ha comenzado a medir por medio de información acerca de su conducta durante las interacciones con sus padres, a partir de la observación directa.

La entrevista también es una técnica importante, pues permite una evaluación inicial donde se pueden ver las dificultades de los niños en situaciones problemáticas.

Existen muy pocos instrumentos para medir la asertividad en niños, los que se han desarrollado son escalas para adultos transformadas para niños<sup>2</sup>.

Por último, en la actualidad se ha trabajado con niños para saber si se puede disminuir la agresividad física y verbal, y aumentar la interacción de cooperatividad, para ver cuál es el ambiente familiar en niños con talentos especiales y cómo se interrelacionan con sus hermanos no talentosos, para ver cual es el riesgo de la aceptabilidad y si existe influencia por algunas respuestas, para saber qué tan importante es la diferencia de roles desde preescolar y que tan importante es su socialización, para ver la relación entre empatía y autoestima con conducta asertiva; y para ver la relación entre conocimiento, percepción y ejecución de la conducta asertiva en niños con problemas de aprendizaje, entre otros (Aguilar, 1995).

---

<sup>2</sup> Si desea consultar información referente a instrumentos de medición de la asertividad para niños, véase Aguilar (1995) y Lara y Silva (2002).

## **CAPÍTULO II. ENTRENAMIENTO ASERTIVO**

### ***Antecedentes del entrenamiento asertivo***

Para comenzar este apartado que trata sobre el entrenamiento asertivo, se mencionarán brevemente sus orígenes y desarrollo a lo largo de los años; aunque este tema ya se abordó más ampliamente en el capítulo anterior.

La mayor parte del crédito por el desarrollo del entrenamiento asertivo se le da a Joseph Wolpe y Arnold Lazarus, quienes desarrollaron una variedad de métodos conductuales incluyendo el entrenamiento asertivo para tratar pacientes ansiosos o extremadamente sumisos en el trabajo y/o relaciones sociales. Las técnicas que emplearon al enseñar la conducta asertiva incluyeron el ensayo conductual y la asignación de tareas.

El interés en el entrenamiento asertivo continuó creciendo rápidamente en los sesentas. Sin embargo, no fue sino hasta 1970 que varios profesionales se interesaron en él y comenzaron a refinar y expandir sus procedimientos (Lange y Jakuboswki, 1976)

Desde entonces, basándose en la teoría y terapia conductual, de acuerdo con Wilkinson y Canter (1982), se han hecho importantes contribuciones en cuanto a métodos de entrenamiento asertivo. Uno de los conceptos más importantes es el de reforzamiento, es decir, que la conducta puede modificarse como resultado de sus consecuencias. El reforzamiento positivo o recompensa que sigue a la conducta, aumenta la probabilidad de que ésta ocurra de nuevo. Mientras que el reforzamiento negativo o ausencia de reforzamiento tiende a disminuir la ocurrencia de la conducta. Otro concepto importante, que ha sido enfatizado por los teóricos del aprendizaje social, es el de modelamiento o aprendizaje por imitación en donde las respuestas complejas son adquiridas mediante la observación de modelos que desempeñan dichas respuestas.

También, estos autores destacan que varios factores cognitivos son considerados como relevantes en la producción de cambios cognitivos y conductuales. Éstos incluyen la forma en que una persona piensa sobre sí misma y sus problemas, su evaluación cognitiva de la situación y su habilidad para generar soluciones alternas y evaluar los posibles resultados de varias estrategias.

Los métodos actuales empleados en el entrenamiento de habilidades sociales incluyen una combinación de los procedimientos y principios antes mencionados. Éstos son instrucciones, modelamiento, ensayo conductual, reforzamiento y asignación de tareas.

Por último, el entrenamiento asertivo se ha expandido rápidamente en los últimos años. Actualmente se usa en una amplia variedad de escenarios con diferentes tipos de pacientes, incluyendo población con padecimientos psiquiátricos, criminales, estudiantes, personas con incapacidad física o mental y delincuentes, entre otros.

A continuación se revisarán varias definiciones conceptuales del entrenamiento asertivo y sus características que lo distinguen de otras técnicas de entrenamiento.

## ***Definición y características del entrenamiento asertivo***

Para Gil y León (1998), las habilidades sociales, al tratarse de comportamientos que las personas muestran en situaciones de interacción social, constituyen respuestas específicas a las exigencias que plantean las situaciones, lo que hace necesario desarrollar en las personas repertorios flexibles y variados de conductas sociales, en vez de patrones rígidos y uniformes.

El entrenamiento de la asertividad es la forma de entrenamiento que más atención ha recibido tanto en la literatura de investigación aplicada como en la práctica clínica. De hecho, los términos “entrenamiento de la asertividad” y “entrenamiento de las habilidades sociales” se emplean como si fueran equivalentes. Por tanto, cabe destacar que cuando se hable respecto del entrenamiento de la asertividad o de las habilidades sociales, se hará referencia a lo mismo dado que en este trabajo se tomarán como términos equivalentes. Además, se debe tener en cuenta que con la expresión “entrenamiento asertivo” o la de “entrenamiento en habilidades sociales” se designa prácticamente el mismo conjunto de elementos de tratamiento y el mismo grupo de categorías conductuales a entrenar.

El entrenamiento asertivo es un entrenamiento semi-estructurado que integra un conjunto de técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social y de la terapia de la conducta, y que se caracteriza por el énfasis en la adquisición de habilidades asertivas a través de la práctica para que las personas establezcan interacciones satisfactorias en su vida. La práctica puede ser directa mediante el juego de roles u observando modelos que demuestran conductas asertivas (Gil, León y Jarana, 1995; Lange y Jakubowski, 1976). Está enfocado a disminuir o eliminar las deficiencias conductuales del sujeto, es decir, todo lo referido al comportamiento externo que exhiba la persona con problemas de asertividad (Castanyer, 2003); más no se enfoca a explicar cómo y por qué la conducta una persona es como es (Rees y Graham, 1991). Así mismo, se centra en el aprendizaje de un nuevo repertorio conductual con la intención de mejorar la competencia interpersonal del individuo en diversas situaciones sociales (O'Donohue y Krasner, 1995).

De acuerdo con Caballo (1993), seis premisas subyacen al entrenamiento en habilidades sociales:

1. Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
2. La falta de armonía interpersonal puede conducir a disfunciones psicológicas.
3. Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros para clases específicas de encuentros sociales.
4. Esos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
5. Una vez aprendidos, esos estilos y estrategias mejorarán la competencia en situaciones específicas.
6. La mejoría en la competencia interpersonal puede conducir a un adecuado funcionamiento psicológico.

Para algunos autores (Caballo, 1993, 1995; Lange y Jakubowski, 1976), el entrenamiento asertivo se compone de una serie de procedimientos dirigidos a incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones interpersonales de una manera socialmente apropiada:

1. Entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas y se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto. Se emplean procedimientos tales como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el reforzamiento, los cuales se describirán más adelante.
2. Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas. Normalmente, esta disminución de la ansiedad se consigue de forma indirecta; es decir, llevando a cabo la nueva conducta más adaptativa que, supuestamente, es incompatible con la respuesta de ansiedad. Si el nivel de ansiedad es muy elevado, se puede emplear directamente una técnica de relajación y/o la desensibilización sistemática.
3. Reestructuración cognitiva, en donde se intentan modificar valores, creencias, cogniciones y/o actitudes del sujeto. Con frecuencia, la reestructuración cognitiva tiene lugar, al igual que sucede con el elemento anterior, de forma indirecta. Es decir, la adquisición de nuevas conductas modifica, a largo plazo, las cogniciones del sujeto.
4. Entrenamiento en solución de problemas, en donde se enseña al sujeto a percibir correctamente los “valores” de todos los parámetros situacionales relevantes, a procesar los “valores” de estos parámetros para generar respuestas potenciales, a seleccionar una de esas respuestas y a enviarla de manera que maximice la probabilidad de alcanzar el objetivo que impulsó la comunicación interpersonal. El entrenamiento en solución de problemas no se suele llevar a cabo de forma sistemática en los programas de entrenamiento en habilidades sociales, aunque generalmente se encuentra presente, de forma implícita, en ellos.

El entrenamiento asertivo puede aportar grandes beneficios como método de desarrollo personal. Las personas con habilidades asertivas pueden aumentar su autoconocimiento, su autoestima y su confianza, condiciones necesarias para una comunicación honesta, eficaz y vigorosa. Así, podrán tener respeto por sí mismas y por los demás (Bishop, 2000; Marín, 2001; O'Donohue y Krasner, 1995).

De igual manera, el entrenamiento asertivo resulta importante ya que las conductas que manifiesta una persona en una situación de interacción social están orientadas a conseguir determinados objetivos; es decir, que en caso de ser las adecuadas, le permitirán obtener las consecuencias deseadas pero, en caso de no serlo, la persona habrá de soportar tanto las consecuencias negativas de la no consecución de sus objetivos, como aquéllas derivadas del malestar que suelen provocar en los demás las conductas socialmente poco hábiles. Éste es precisamente el criterio fundamental para decidir si las conductas sociales son o no adecuadas. Cuando las consecuencias de las conductas sociales que muestra una persona son positivas, es decir, resultan deseables, agradables y satisfactorias para esa persona (y para quienes le rodean), entonces se puede decir, en términos generales, que esas conductas son adecuadas. Por el contrario, cuando los comportamientos de una persona traen consigo consecuencias desagradables o poco deseables para ella (o para los demás), es posible, que sus conductas sociales sean inadecuadas (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995).

Además, una gran variedad de investigaciones ha demostrado que el entrenamiento asertivo ha sido efectivo en el tratamiento de muy diversos problemas y poblaciones (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995; Wise et al., 1991). Por ejemplo, para personas con problemas de asertividad y depresión, para adultos con problemas de ansiedad social,

para individuos con problemas para encontrar empleo, para niños y adolescentes, para pacientes con esquizofrenia, para problemas de pareja, para solucionar la discordia marital, para problemas de asertividad sexual, para el mejoramiento de la autoestima y del locus de control en adolescentes y adultos, se ha utilizado con mujeres y personas de asistencia pública (enfermeras), para individuos con retraso mental, con problemas de desarrollo, para hombres que emplean violencia física (golpeadores), para alterar problemas físicos como nódulos vocales benignos, para disminuir la conducta explosiva o agresiva, para individuos de la tercera edad; y para personas con problemas de drogadicción y, alcoholismo, entre otros.

En la actualidad, puede decirse que el entrenamiento en habilidades sociales es un método efectivo para adquirir habilidades concretas que les permiten a las personas mantener relaciones sociales más satisfactorias.

Por último, es necesario aclarar que el concepto de entrenamiento asertivo debe conservarse como un criterio amplio para denotar una intención terapéutica y no para hacer referencia a una técnica específica ya que se han multiplicado los esquemas clínicos que a través de variados recursos persiguen un mismo fin: el mejoramiento de las relaciones interpersonales (Gil, León y Jarana, 1995).

Teniendo en claro el concepto de entrenamiento asertivo, a continuación se procederá a hablar respecto de los formatos individual y grupal de entrenamiento que usualmente han sido implementados a lo largo de los años, siendo más común el entrenamiento asertivo en grupo.

Los programas del entrenamiento asertivo han sido comúnmente implementados sobre dos formas: el entrenamiento individual y el grupal. De manera general, ambas utilizan las mismas técnicas aunque, evidentemente, modificando los procedimientos. A pesar de que la atención grupal es considerada reciente en la terapia de la conducta, la literatura registra un mayor número de estudios grupales en comparación con los de caso único (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). Cada modalidad tiene sus ventajas e inconvenientes, aunque los procedimientos componentes de ambas acepciones son básicamente los mismos (Caballo, 1993).

### Formato individual

Esta modalidad no sólo permite una evaluación inicial de las habilidades y debilidades del paciente durante el periodo de línea base, sino que, como una función de la observación continua, permite una constante reevaluación de la eficacia particular de los procedimientos que se están aplicando (Caballo 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995). Además, tiene la ventaja, con respecto al entrenamiento en grupo, de que éste enmascara la variación sufrida por las personas individuales y el entrenamiento individual no lo hace. Así mismo, permite al entrenador trabajar de forma más intensiva (Lange y Jakubowski, 1976) y modificar de manera inmediata los procedimientos que no surtan los efectos deseados.

Por otra parte, el entrenamiento asertivo individual permite la concentración en los problemas particulares del paciente, modificando progresivamente el contenido del programa conforme avanza el entrenamiento y se puede observar la evolución de las habilidades del paciente.

También puede ser necesaria esta modalidad del entrenamiento asertivo cuando el sujeto tiene una ansiedad excesiva y le sería muy difícil adaptarse al grupo. Para este tipo de personas puede ser útil comenzar el entrenamiento de forma individual y, una

vez que ha disminuido el nivel de ansiedad, introducirlas en un grupo de entrenamiento en habilidades sociales (Caballo, 1993; Gil, León y Jarana, 1995; Lange y Jakubowski, 1976). De igual forma, el entrenamiento individual es más apropiado para las personas que están en crisis, lo cual requiere habilidades asertivas de inmediato, o para aquellos individuos que presentan otros problemas (p. ej., depresión, fobia social, etc.) aunados a los problemas de asertividad.

En la práctica, la elección entre el entrenamiento individual y el entrenamiento en grupo depende frecuentemente del lugar y de los recursos disponibles. Por lo tanto, no hay una ventaja clara en enseñar a un individuo habilidades sociales por medio de un grupo o por medio de la instrucción y práctica individuales: es solo una cuestión de economía de tiempo y esfuerzo.

### Formato grupal

A pesar de que el entrenamiento asertivo fue concebido inicialmente para llevarse a cabo de manera individual (Guerra, 1996), el entrenamiento asertivo en grupo ha demostrado tener múltiples ventajas sobre el formato individual; entre las que destacan (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; Lange y Jakubowski, 1976; O'Donohue y Krasner, 1995):

- El grupo ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes que reciben el entrenamiento pueden practicar con las demás personas. Proporciona diferentes tipos de personas necesarias para crear las representaciones de papeles y para proporcionar un mayor rango de reforzamiento y retroalimentación. También brinda la oportunidad a cada individuo de decidir entre diferentes tipos de respuestas sugeridas por el grupo, sin depender exclusivamente de las alternativas propuestas por el terapeuta.
- Los miembros de un grupo suministran también una serie de modelos, con lo cual el aprendizaje vicario es más efectivo porque los modelos tienen características en común con el observador. Así mismo, cada persona del grupo tiene mayor facilidad para aceptar su derecho de reaccionar de manera asertiva, en la medida en que los demás participantes del grupo justifican esa aceptación y ejemplifican acciones de defensa de esos derechos.
- El grupo procura a sus miembros una serie de personas a quienes conocer y con quienes practicar sus habilidades recién adquiridas y puede ofrecer un contexto de apoyo en donde los pacientes, al encontrarse en un grupo de personas con una posición similar a la suya, se sienten menos intimidados. Si hay miembros en el grupo que están más adelantados en el entrenamiento y que informan y muestran mejoría, pueden ayudar a que se desarrollen expectativas positivas en los nuevos miembros.
- La situación social en la que se desarrolla el entrenamiento en habilidades sociales tiene la ventaja de ser real en vez de simulada, como suele suceder en las sesiones individuales, y las oportunidades de que la nueva conducta se generalice a otras situaciones sociales aumentan.
- El entrenamiento en grupo hace un uso más económico del tiempo del terapeuta, lo que permite también un menor gasto de dinero por parte del paciente.

Por último, es importante resaltar, como parte de las ventajas del entrenamiento asertivo grupal, que esta modalidad puede ser especialmente importante para las

mujeres. Debido a su socialización, las mujeres, en comparación con los hombres, pueden requerir mayor apoyo social y más oportunidades de observar mujeres asertivas para que, de este modo, tengan mayor facilidad en expresar sus preferencias (O'Donohue y Krasner, 1995).

Otros aspectos relevantes a considerar de esta modalidad de entrenamiento asertivo son el tamaño, duración, número de sesiones del grupo y lugar de aplicación del entrenamiento. El tamaño de los grupos ha variado dependiendo de los objetivos, el tiempo del terapeuta y el número de personas disponibles. Sin embargo, el número de individuos más empleado y recomendado en el entrenamiento asertivo en grupo ha ido de ocho a doce miembros para poder dar atención individual (Caballo, 1993; Gil, León y Jarana, 1995; Rees y Graham, 1991). Así mismo, no hay una duración considerada óptima para la aplicación de los programas del entrenamiento asertivo. Depende de la planeación inicial, realizada con base en la evaluación de las dificultades, deficiencias y recursos de los participantes; así como de los efectos alcanzados. Sin embargo, el entrenamiento asertivo en grupo normalmente abarca de cinco a diez sesiones (o de ocho a doce semanas) con una duración de una y media a dos horas (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995). En cuanto al lugar de aplicación, cabe señalar que un programa de entrenamiento asertivo no requiere un ambiente especial para su aplicación. Una sala para acomodar a los participantes y un espacio amplio para la aplicación de procedimientos que exigen la movilización de diversas personas es más que suficiente (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; Rees y Graham, 1991).

Finalmente, cabe mencionar que para que el entrenamiento asertivo, ya sea individual o grupal, sea exitoso, las metas que, según Lange y Jakubowski (1976), deben establecerse son: 1) identificar situaciones y conductas específicas que serán el foco del entrenamiento; 2) enseñar a los participantes a actuar de forma asertiva en lugar de agresiva o inasertiva; 3) ayudar a los individuos a aceptar sus derechos personales y los derechos de los demás; 4) identificar y modificar las hipótesis irracionales de los participantes que les producen ansiedad, enojo y que resultan en inasertividad o agresión; 5) proporcionar oportunidades de practicar varias respuestas asertivas alternativas; 6) dar retroalimentación específica acerca de cómo los clientes pueden mejorar su conducta asertiva; 7) estimular a los clientes a evaluar su propia conducta; 8) reforzar positivamente mejorías en la conducta asertiva; 9) modelar respuestas alternativas asertivas que se requieran; 10) estructurar los procedimientos grupales de tal manera que la participación de los miembros sea amplia y constituya una fuente de apoyo; 11) otorgar permiso y alentar a los participantes a que se comporten de forma asertiva dentro y fuera del grupo; y 12) mostrar una conducta de liderazgo que se caracteriza por ser asertiva en lugar de agresiva o inasertiva.

De acuerdo a estos autores, si se sigue el proceso antes mencionado se esperaría que los participantes idealmente desarrollen un amplio repertorio de respuestas asertivas a diversas situaciones, que reconozcan su propio comportamiento agresivo y no asertivo; que mantengan un sistema de creencias que valora altamente sus derechos personales y los de los demás; que reconozcan y cambien pensamientos irracionales; que se sientan menos ansiosos y más confiados en varias situaciones; y que estimulen a otros a ser igualmente asertivos.



## ***Fases del entrenamiento asertivo***

Una vez descritas las características generales del entrenamiento asertivo y sus modalidades individual y grupal, se hablará sobre las etapas o fases que comúnmente constituyen un programa de entrenamiento, antes de abordar las distintas técnicas que se emplean en el mismo.

De acuerdo con algunos autores (Caballo, 1993, 1995; Gil y León, 1998) puede hablarse de dos grandes fases claramente diferenciadas: una primera fase de planificación del entrenamiento, y una segunda fase de aplicación o puesta en práctica.

La planificación del entrenamiento es una fase muy próxima a la evaluación (evaluación de necesidades de formación y entrenamiento), puesto que se deriva de ella. La meta fundamental de esta fase consiste en establecer los objetivos específicos del entrenamiento y delimitar sus condiciones de aplicación. Los objetivos se refieren tanto a las habilidades sociales que se pretenden desarrollar como a las situaciones concretas en que se llevará a cabo el entrenamiento; así como a cuáles serán los criterios y técnicas de evaluación que se utilizarán para valorar el grado de consecución de dichos propósitos. El otro aspecto fundamental concierne a cómo conseguir esos fines. Se comienza por definir cuáles serán las condiciones más adecuadas para aplicar el entrenamiento. Para asegurar la máxima eficacia del mismo, las decisiones sobre las condiciones de aplicación se toman desde el principio, cuando se comienza a planificarlo, y se permanece en continua revisión durante su posterior puesta en práctica. Además, para llevar a cabo una adecuada planificación, debe tomarse en cuenta toda la información relativa a la deficiencia que muestra cada sujeto, a la manifestación o no de problemas asociados, al impacto que el inicio del entrenamiento puede tener en las diferentes áreas de su vida; todo ello con el fin de diseñar un entrenamiento lo más personalizado posible.

En la segunda fase de aplicación es donde propiamente se entrena a los personas. La puesta en práctica se desarrolla a su vez a través de tres fases: una fase de preparación de los personas que van a participar en el entrenamiento; una segunda fase de adquisición de habilidades o entrenamiento propiamente dicho; y una tercera fase de generalización de las conductas a la vida real. En cada una de estas fases es necesario especificar cuáles son las condiciones de aplicación que deben tenerse en cuenta para maximizar la eficacia del procedimiento.

Finalmente, para estos autores, un programa completo de entrenamiento asertivo debe procurar un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales. Así mismo, deberá tratar diferentes clases de respuestas como entidades únicas y reconocer que el impacto social de una conducta es específico a la clase de respuesta que define esa conducta. Se pueden considerar las siguientes cuatro etapas fundamentales del entrenamiento en habilidades sociales:

1. El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.
2. La distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
3. La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.
4. El ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas.

Estas etapas no son necesariamente sucesivas; a veces, se entremezclan en el tiempo y, de hecho, se pueden readaptar y modificar de diversas formas para adecuarlas mejor a las necesidades del sujeto.

En el apartado siguiente se abordarán cada una de las distintas técnicas terapéuticas que suelen incluirse en los programas de entrenamiento asertivo.

### ***Técnicas del entrenamiento asertivo***

La indicación de entrenamiento asertivo se da cuando se aprecian deficiencias conductuales específicas que impiden una adecuada relación con el entorno social en determinadas situaciones. Por lo general se trata de habilidades que no fueron desarrolladas suficientemente durante el proceso de aprendizaje de la persona y que pueden provocar síntomas secundarios (Guerra, 1996). De igual manera, resulta importante preguntar las condiciones específicas bajo las cuales el cliente es incapaz de hacer peticiones razonables, de expresar sus sentimientos, de rechazar demandas poco razonables; y se siente incompetente social e interpersonalmente (Lazarus, 1973).

Antes de empezar el entrenamiento, es importante informar al paciente sobre la naturaleza del mismo, los objetivos a lograr y lo que se espera que él haga. Al igual que la mayoría de las técnicas de la terapia de la conducta, el entrenamiento en habilidades sociales requiere de una participación activa por parte del paciente, lo que hace necesaria una buena motivación. En ocasiones es necesario enseñar al individuo a relajarse antes de abordar las situaciones problemáticas. La reducción de la ansiedad en esas situaciones, favorece la actuación socialmente adecuada del paciente, así como la adquisición de nuevas habilidades.

Como ya se dijo anteriormente, el entrenamiento asertivo tiene sus fundamentos en la terapia de la conducta. Uno de los supuestos teóricos señala que los trastornos que se enfrentan son adquiridos a través de una interacción dinámica con el ambiente social y que las deficiencias deben ser interpretadas como el producto o la consecuencia de un incompleto o defectuoso proceso de aprendizaje. Consecuentemente, la superación del problema o la eliminación de la deficiencia deben sobrevenir a la aplicación sistemática de procedimientos que optimicen el aprendizaje de los repertorios inexistentes. Esto implica la utilización de las técnicas conductuales de adquisición y mantenimiento de repertorios. Ellas tienen por propósito modificar los componentes de la conducta social inadecuada y fomentar la adquisición de nuevas habilidades (Hidalgo y Abarca, 1999). El entrenamiento asertivo, entonces, ha adoptado los procedimientos para el aprendizaje social. Algunas de las técnicas más empleadas son: el modelamiento, el ensayo conductual, y el reforzamiento y la retroalimentación. Si bien estas técnicas fueron capaces por sí mismas de lograr buenos resultados, existe una tendencia a integrarlas para formar con ellas “paquetes” de entrenamiento altamente efectivos. El paquete básico de técnicas que se utilizan en el entrenamiento de habilidades sociales y que será visto a continuación, está compuesto por instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación, reforzamiento y estrategias de generalización (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; Kelly, 2000; O'Donohue y Krasner, 1995; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Wilkinson y Canter, 1982). Además de estas técnicas puede resultar indicado emplear otras complementarias, cognitivas o cognitivo-conductuales, según las necesidades.

### ***Instrucciones***

Al principio de cualquier sesión de entrenamiento asertivo, es importante explicar al cliente qué habilidad social o cuál de sus componentes va a recibir tratamiento ese día, y argumentar racionalmente su significación e importancia (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Wilkinson y Canter, 1982).

Las instrucciones son explicaciones claras y precisas de las conductas que deben ejecutarse. Pueden utilizarse con dos objetivos: a) indicaciones de la conducta, es decir, instrucciones como guía o "tip" para que la persona altere su propia conducta (p. ej., "Hable más alto", "Mire hacia los ojos del interlocutor", "Hable más pausado"); b) aclaración, esto es, instrucciones para ayudar al entendimiento del paciente sobre su propia conducta y las variables que la controlan (p. ej., "Si una persona se mantiene pasiva, esto puede llevar al interlocutor exigente a comportarse de forma más exigente todavía", "La conducta agresiva probablemente genera más incomodidad en el interlocutor de lo que la conducta asertiva y puede, incluso, perjudicar las relaciones futuras") (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Mediante las instrucciones se intenta proporcionar al sujeto información explícita sobre la naturaleza y el grado de discrepancia entre su actuación y el criterio (p. ej., "Tu contacto ocular fue demasiado breve, auméntalo"). También suelen incluir información específica sobre lo que constituye una respuesta apropiada (p. ej. "Quiero que practiques el mirar directamente a la cara de la otra persona cuando estés hablando con ella") y sobre lo que constituye una respuesta inapropiada (p. ej., "Sonreír o reírse mientras se pide que la otra persona cambie algún aspecto molesto de su conducta") (Caballo, 1993; O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Se pueden presentar de diversas formas, como representaciones de papeles, discusiones, material escrito, descripciones en el pizarrón, grabaciones en video, etc. Lo importante es que el cliente entienda lo que se espera de él (Wilkinson y Canter, 1982).

Por último, se ha comprobado que las instrucciones por sí solas no son suficientes para desarrollar conductas sociales apropiadas en las personas. Mientras más compleja sea la habilidad que se requiere que el individuo adquiera y más deficiente sea el repertorio conductual del cliente, el modelamiento resulta más necesario (O'Donohue y Krasner, 1995).

### *Modelamiento*

La exposición del cliente a un modelo que desempeña correctamente las conductas que se tratan de entrenar permite su aprendizaje observacional. Aunque las instrucciones presentadas verbalmente o los ejemplos conductuales ofrecidos por el terapeuta pueden perfilar el objetivo inicial de la sesión, la observación directa de cómo el modelo desempeña la habilidad, transmite a menudo más claramente la naturaleza de la conducta diaria (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

El modelamiento supone la existencia de los individuos a una o más situaciones reales o simbólicas, demostrativas de los patrones conductuales que deberán ser adoptados por (o facilitados en) el espectador (Roth, 1986). Es derivado de los estudios de Bandura sobre el aprendizaje a través de la observación del desenvolvimiento de otra persona (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). Así mismo,

persigue favorecer la emisión de conductas adecuadas a través de la observación de modelos que las realizan y que reciben reforzamiento por ello.

En cuanto a técnica, el modelamiento consiste en que una persona, competente en las conductas objeto del entrenamiento, las emita de forma adecuada en presencia del individuo o individuos que van a ser entrenados, y esta ejecución es reforzada. La persona puede aprender por observación a realizar una conducta nueva o a mejorar otra que ya existía en su repertorio (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Wilkinson y Canter, 1982).

En el entrenamiento asertivo, el modelado parece más apropiado cuando: a) una persona muestra una conducta inapropiada y es más fácil mostrar la conducta correcta que explicarla o “apuntarla” (especialmente útil para la conducta no verbal y la conducta compleja), o b) un paciente no responde en absoluto o no parece saber cómo empezar. Parece también que el empleo del procedimiento del modelado es más importante con poblaciones de amplias deficiencias (p. ej., pacientes psiquiátricos) que con aquéllas que poseen un superior nivel de adaptación social (p. ej., personas universitarios) (Caballo, 1993; Wilkinson y Canter, 1982).

El modelo suele ser representado por el terapeuta o por algún miembro del grupo (en caso de que el entrenamiento asertivo sea grupal). Así mismo, el modelamiento resulta más efectivo cuando los modelos son de edad parecida y del mismo sexo que el observador, y cuando la conducta se encuentra más próxima a la del observador, en vez de ser altamente competente (Caballo, 1993, 1995; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993; Wilkinson y Canter, 1982). Además, tiene la ventaja de ilustrar los componentes no verbales y paralingüísticos de una determinada conducta interpersonal. El tiempo de exposición al modelo parece ser importante produciendo resultados más positivos las exposiciones largas. Por otra parte, es importante que el paciente no interprete la conducta modelada como la única forma correcta de comportarse sino como una manera de enfocar una situación particular.

En cuanto a la forma de exposición del modelo, se recurre a las modalidades manifiesta o encubierta. La manifiesta es aquélla en que el individuo es expuesto directamente al modelo, empleando la vista y el oído para aprender el desempeño observado. La encubierta es aquélla en la que la persona imagina al modelo (real o simbólico) en un desempeño social adecuado (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Hidalgo y Abarca, 1999).

Se han identificado tres tipos de aprendizaje en el modelamiento (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993):

1. Efectos del aprendizaje por observación.- Se refiere al aprendizaje de nuevas conductas que el observador nunca antes había ejecutado.
2. Efectos inhibitorios y desinhibitorios.- Consiste en el fortalecimiento o debilitamiento de conductas que fueron ejecutadas anteriormente de forma ocasional por la persona, porque el hacer dichas conductas llevaría a la desaprobación de los demás y a otras reacciones negativas. Por ejemplo, si un cliente tiene dificultades en sus entrevistas de trabajo porque tiene problemas para hablar de sus logros, se le puede ayudar a ser más desinhibido al observar a un modelo que es apropiadamente asertivo y exitoso en sus esfuerzos de búsqueda de empleo.

3. Efectos de facilitación conductual.- Contempla la ejecución de conductas aprendidas previamente que no son la fuente de reacciones negativas por parte de los otros. Por ejemplo, si una persona actúa de manera relajada y amistosa frente a los demás, los otros individuos tenderán a responder de la misma forma.

En cuanto al aprendizaje por observación, de acuerdo con Gil y León (1998), existen múltiples modalidades en función de quiénes desempeñan el papel de los modelos, ya que puede tratarse de los propios miembros del grupo de entrenamiento, de alguno de los entrenadores, o de personas ajenas al grupo. También varían los diferentes tipos de modelado en función de que los modelos estén presentes físicamente y realicen los comportamientos delante de las personas, o de que su presencia sea simbólica y se les observe a través de cintas grabadas, videos o descripciones verbales. Por último, puede optarse por hacer la observación en vivo, con un modelo observable, o hacerla de forma encubierta, imaginándose la actuación del modelo; por ejemplo, a través de las indicaciones del terapeuta (Hidalgo y Abarca, 1999).

Según algunos autores (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997), algunas de las modalidades del aprendizaje por observación que suelen ser las de mayor uso en los programas de entrenamiento asertivo son:

- Modelamiento real

Se trata de la observación del desempeño de una persona, en una situación real o análoga a la que experimenta el paciente en su vida cotidiana. Por ejemplo, el terapeuta quizás pida al individuo que observe su conducta (la del terapeuta) interactuando con uno de los integrantes del grupo (situación análoga) o que observe la conducta de alguien con otro en la cafetería de la escuela (situación real).

- Modelamiento encubierto

La técnica consiste en una observación imaginada del desempeño de un modelo y de sus consecuencias, y es indicada cuando el individuo no logra imaginarse a sí mismo en ejecuciones interpersonales adecuadas; en ese caso, se pide que el paciente imagine el desempeño de alguien más (modelo).

La técnica de modelamiento encubierto suele ser empleada en el entrenamiento de habilidades sociales, a través de los siguientes pasos:

1. Elección de la conducta que se desea desarrollar.
2. Asegurarse de que el paciente esté en posición confortable.
3. Formar la escena con elementos familiares de la vida cotidiana del cliente.
4. Verificar si el paciente consigue imaginar la escena (éste debe reproducir de manera verbal lo que está imaginando).
5. Comprobada su capacidad para imaginar la escena, hacer la petición de una nueva reproducción, ahora de manera encubierta.

Cuando la aplicación del modelamiento encubierto se da en el contexto grupal, se puede evaluar de inmediato el efecto del proceso. El uso de esta técnica no es recomendado a personas con problemas de memorización y atención o cuando necesitan de reestructuración cognitiva debido a pensamientos irracionales.

- Modelamiento simbólico

Involucra la observación de alguien cuya existencia no es real, como el comportamiento de un muñeco que se comporta asertivamente con otros muñecos, en un teatro infantil, u observar el desenvolvimiento social de un personaje de la literatura o de una historieta de caricaturas. La ventaja del modelamiento simbólico, principalmente a través de películas o historietas, radica en la posibilidad de repetir lo observado, inclusive llega a ser utilizada en la propia casa de la persona, con lo que funciona como coadyuvante del proceso de generalización de las adquisiciones.

Por último, es importante recordar dentro del modelamiento que (Caballo, 1993; O'Donohue y Krasner, 1995):

1. La atención es necesaria para el aprendizaje. Puesto que en el modelado se aprende vicariamente por medio de la observación y la escucha, el que va a actuar tiene que saber a qué conductas prestarle atención y acordarse de ellas. A veces ayuda el tener una discusión en grupo sobre qué es lo que hizo el modelo para que el resultado haya sido una respuesta esencialmente habilidosa, o el hacer que el terapeuta señale alguna de estas respuestas.
2. El modelado tiene más influencia cuando el observador considera su conducta como deseable y cuando esta conducta tiene consecuencias positivas. El paciente recordará mejor las respuestas si tiene una oportunidad para practicar la conducta del modelo.

El modelamiento aislado no es suficiente porque sus efectos positivos son a corto plazo (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993), se requiere que el individuo practique las conductas que observa en el modelo.

### *Ensayo conductual*

Una vez que se introduce al cliente en los repertorios que forman parte de una habilidad y que éste los observa en un modelo, resulta importante que la practique. El ensayo conductual, también conocido como role-playing o juego de roles, se define como una situación en la cual se le pide a un individuo representar un papel (comportarse de cierta forma), diferente al suyo o el suyo en una situación dada (Hidalgo y Abarca, 1999; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Parte de que cuando un cliente es capaz de manejar con mayor efectividad una interacción durante el entrenamiento y cuando, por tanto, se han añadido nuevas habilidades a su repertorio, estará entonces en condiciones de manifestar esas habilidades fuera del ámbito restringido en el que tiene lugar el entrenamiento. Así mismo, en la medida de lo posible, se propone aproximar la situación problemática actual al ambiente natural (Kelly, 2000).

El ensayo conductual constituye una de las técnicas utilizadas con mayor frecuencia en los programas de entrenamiento en habilidades sociales, pues permite el desarrollo de nuevos comportamientos y posibilita que la persona en entrenamiento amplíe su control sobre el propio desempeño, su potencial de observación, de escucha atenta y de autoobservación (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Wilkinson y Canter, 1982). Diversos estudios han demostrado su efectividad como técnica para el entrenamiento asertivo. Por ejemplo, McCabe y Timmins (2002) examinaron el uso de la

técnica de juego de roles para la enseñanza de la comunicación interpersonal encontrando mejorías y beneficios en los participantes. En el estudio realizado por Smith-Jentsch et al. (1996), se demostró que el juego de roles produjo un desempeño grupal más efectivo relacionado con la asertividad que en comparación con el uso meramente de información y argumentos motivacionales.

Sus objetivos consisten en aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas (Caballo, 1993, 1995; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995). El ensayo de conducta se diferencia de otras formas de representación de papeles, como el psicodrama, al centrarse en el cambio de conducta como un fin en sí mismo y no como una técnica para identificar o expresar supuestos conflictos.

Algunas cuestiones sobre el ensayo de conducta son (Caballo, 1993):

1. Hay que limitarse a un problema en una situación. No hay que intentar resolverlo todo en seguida.
2. Hay que limitarse al problema que se expuso en un principio.
3. Hay que escoger una situación reciente o una que es probable que ocurra en un futuro cercano.
4. No hay que prolongar la parte de la representación de papeles más de uno a tres minutos.
5. Las respuestas deberán ser tan cortas como fueran posible.
6. Recordar que el que va a actuar es el principal experto sobre cómo es la conducta asertiva y sobre cuál es la mejor respuesta para él/ella en esa situación. Los que van a representar los otros papeles deben escogerse con base en lo que piensa el que va a actuar con respecto a quiénes representarían mejor las escenas.

Un número apropiado de ensayos de conducta para un segmento o para una situación varía de tres a diez. Salvo que la situación que se ensaye sea corta, debería dividirse en segmentos que sean practicados en el orden en que ocurren (O'Donohue y Krasner, 1995).

Pueden incluirse diversas variaciones en la secuencia del ensayo de conducta. Por ejemplo, se pueden ensayar diferentes consecuencias negativas (incluso la peor de ellas) que podrían producirse ante la conducta del sujeto. También se pueden invertir los papeles a lo largo del ensayo, de modo que el paciente se ponga en el papel de la persona hacia quien va a ir dirigida la conducta en la vida real, de modo que pueda vislumbrar las reacciones que la otra persona podría tener frente a su propia conducta. Sin embargo, esta inversión de papeles ha sido criticada por algunos autores que señalan que, salvo que el problema del paciente sea la reducción de respuestas agresivas, la inversión de papeles debilita la respuesta asertiva y fortalece las cogniciones negativas subyacentes (Caballo, 1993, 1995).

Los ensayos conductuales pueden realizarse de forma manifiesta o encubierta. En el primer caso los personas practican las conductas en situaciones de interacción social reales o simuladas. Mientras que en el segundo caso se ejecutan las conductas a través de la imaginación (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995). Esta modalidad es ubicada para aquellos que presentan gran dificultad en el desempeño abierto, mediado por cogniciones negativas. Su gran ventaja está en la flexibilidad que permite su uso en cualquier situación de la vida cotidiana. Puede utilizarse primero el ensayo encubierto o en imaginación para ejercitar una conducta y así anticipar posibles situaciones inesperadas

que puedan surgir durante el ensayo y su solución. Después se puede realizar el ensayo en situaciones controladas. Posteriormente se puede volver a ensayar en imaginación situaciones de la vida real; y finalmente terminar con el ensayo real en situaciones reales.

Los procedimientos del ensayo dependerán del tipo de habilidades que se estén tratando, del tipo de situaciones que le resultan problemáticas al cliente y de la naturaleza de la intervención (grupal o individual, por ejemplo). Cuatro formas de práctica ampliamente utilizadas para entrenar habilidades sociales son (Kelly, 2000):

1. Juego de roles.- Se comienza con una descripción verbal de alguna situación que el cliente encuentre difícil. Otra persona, tal vez el terapeuta, desempeña el papel de antagonista de la situación y se muestra poco razonable con el paciente. Éste practica entonces llevando a cabo respuestas asertivas hacia el antagonista, centrándose en el uso correcto de los componentes conductuales correspondientes a cada sesión. Normalmente, son varias las situaciones problemáticas que se representan por medio del juego de roles en una misma sesión, puesto que el objetivo del entrenamiento es enseñar al cliente el manejo eficaz de una variedad de situaciones.  
La práctica a través del juego de roles durante las sesiones es especialmente indicada cuando se trata de enseñar al cliente cómo afrontar comentarios o conductas específicos de otra persona. Este tipo de técnica se ha usado a menudo para permitir a la persona la práctica de respuestas asertivas cuando ha de enfrentarse con conductas poco razonables por parte de otros; habilidades para corresponder a la conducta positiva del otro, y habilidades para desenvolverse adecuadamente en entrevistas de trabajo.
2. Práctica semiestructurada.- En otros casos, el tipo de interacción social objetivo del entrenamiento es de larga duración y resulta por ello difícil presentarlo en un formato altamente estructurado donde la conducta del interlocutor permanezca relativamente fija. Un ejemplo sería una conversación, que parece más difícil de estructurar en el juego de roles que de llevar a cabo en una situación natural.
3. Práctica no estructurada.- Es la forma de ensayo que guarda aún más diferencia con el juego de roles, que es altamente estructurado. Aquí, la naturaleza de la interacción y la conducta de los interlocutores es tan poco estructurada como en la vida corriente.
4. Ensayo informal de verbalización.- Es posible utilizar los principios del ensayo conductual de una manera más informal en las sesiones de entrenamiento pidiendo al sujeto que enuncie algunos ejemplos del componente verbal de la habilidad social. Por ejemplo, cuando los clientes en un grupo de entrenamiento de habilidades para entrevistas laborales han sido instruidos en la forma de transmitir información sobre su experiencia laboral anterior, cada uno practica expresando en voz alta los informes que más tarde habrá de presentar ante un entrevistador real.

Independientemente del procedimiento utilizado, la práctica manifiesta en el manejo de situaciones difíciles es un elemento clave del entrenamiento asertivo. No genera únicamente una muestra de la competencia real del cliente, sino que también le ofrece la oportunidad de practicar nuevas competencias, en vez de limitarse a hablar de



ellas en abstracto con un terapeuta o, simplemente, a pensar en ellas. Además, cuando se le pide a un cliente que practique o ensaye el uso de una habilidad social, el terapeuta está en condiciones de evaluar la adecuación conductual de la práctica del cliente y determinar si ha adquirido los componentes conductuales de la nueva habilidad (Kelly, 2000).

Aunque la secuencia de cada representación de papeles, es decir, los pasos conductuales, es siempre la misma, el contenido de las situaciones representadas cambia de acuerdo con lo que le ocurre o podría ocurrir al individuo en la vida real. A continuación se listan los pasos principales de esta técnica (Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002):

1. Presentación, por parte del cliente, de la situación-problema.
  - a) Interlocutor (quién es, cómo se comporta), b) situación (local, personas presentes, roles involucrados), c) conductas manifiestas y encubiertas del paciente (descripción y evaluación del desempeño, pensamientos, sentimientos y objetivos); y d) dificultades o deficiencias conductuales (frecuencia, duración y magnitud).
2. Discusión rápida sobre la situación-problema con verificación por parte del terapeuta.
  - a) Si el cliente identifica alternativas conductuales posibles para la situación, b) cómo evalúa el paciente tales alternativas; y c) si el cliente o grupo identifican las demandas de la interacción (con énfasis en la identificación de derechos involucrados).
3. Arreglo de la situación análoga. Local, ambiente físico detallado, distribución de roles, solicitud de colaboración del grupo, instrucciones para que el paciente se comporte como lo hace de manera usual, para que los interlocutores asuman sus roles y para que los demás miembros del grupo observen los desempeños.
4. Desempeño del cliente en la situación estructurada, interactuando con los interlocutores. Si existe mucha dificultad, el terapeuta puede interrumpir el ensayo, buscando modelar el desempeño a partir de unidades menores de conducta; por ejemplo, en una solicitud de empleo, es posible modelar de modo parcial las conductas de presentarse, exponer los propios objetivos, defender sus ideas o proyectos y discutir el salario.
5. Retroalimentación al desempeño. En esta etapa, el terapeuta conduce una evaluación del rendimiento, obedeciendo a la siguiente secuencia: a) evaluación del propio individuo sobre su ejecución, b) valoración del interlocutor o interlocutores sobre la ejecución de la persona en entrenamiento, c) evaluación de los demás miembros del grupo; y d) valoración del terapeuta.
6. Entrenamiento de desempeños. Con base en la retroalimentación obtenida, el terapeuta solicita nueva ejecución (repitiéndose los pasos tres y cuatro), con instrucciones específicas, como “Procure mirar hacia el interlocutor cuando esté hablando”, “Hable con un tono de voz más firme”, etc. En este paso, si es necesario, el terapeuta puede: a) sustituir al interlocutor, en especial, cuando hay más de un interlocutor involucrado en el ensayo, b) presentarse como modelo o

solicitar a algún miembro del grupo, con las habilidades requeridas, que ejecute el rol del modelo, instruyendo al cliente que observe características específicas que deben ser reproducidas después, c) instruir al interlocutor para que regule su comportamiento, haciendo concesiones en función de los cambios positivos en la ejecución del paciente, d) prestar ayuda mínima, verbal o no verbal, durante el ensayo, indicando o motivando la necesidad de cambios en componentes conductuales específicos; y e) proporcionar reforzamiento positivo, a través de gestos u otros medios, a las adquisiciones del cliente durante el propio ensayo.

7. Preparación para la generalización. Cuando el desempeño sea razonablemente satisfactorio, el terapeuta explora situaciones variadas (contextos e interlocutores), creando dificultades adicionales para el fortalecimiento y generalización de ese aprendizaje al ambiente natural del cliente.

Por último, es importante resaltar que el cambio conductual a través del juego de roles será más efectivo y duradero si (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993):

- a. El cliente tiene más oportunidad de decidir tomar parte en el juego de roles.
- b. Hay mayor compromiso con la representación de las conductas, en el sentido de que la realización de las conductas es pública en lugar de privada.
- c. La improvisación del cliente en el desempeño de las conductas dentro del juego de roles es mayor.
- d. El reforzamiento o recompensa por la realización de las conductas representadas es mayor.

Así mismo, como en el modelamiento, el juego de roles ha demostrado ser necesario pero no una condición suficiente para que el cambio conductual perdure. Cuando se usa en forma aislada, sus efectos, al igual que en el modelamiento, tienden a desaparecer rápidamente.

### *Reforzamiento y retroalimentación*

La retroalimentación y el reforzamiento son dos elementos fundamentales del entrenamiento asertivo (Caballo, 1993, 1995). Después de que el cliente ha obtenido información sobre una habilidad en particular, a través de las instrucciones y del modelamiento, y ha ensayado la conducta deseada, sus habilidades son moldeadas a través del reforzamiento. Esto toma la forma de retroalimentación, que proporciona al cliente con información acerca de su conducta, y recompensas, que usualmente son en forma de alabanzas o incentivos apropiados. El uso sistemático de retroalimentación y reforzamiento moldea la conducta e incrementa la probabilidad de que vuelva a ocurrir (Wilkinson y Canter, 1982).

### *Retroalimentación*

Aunque el ensayo de habilidades sociales es un aspecto necesario del entrenamiento, por sí solo no es suficiente para mejorar la ejecución. Además, aun si el cliente produce mejores ejecuciones durante los ensayos, puede no ser consciente de cómo mejoró hasta que reciba la retroalimentación apropiada a lo largo de los ensayos (Kelly, 2000).

La retroalimentación se define como el proporcionar al cliente información específica respecto a su desempeño en las conductas que realice, para el desarrollo y mejora de la ejecución de una habilidad pertinente (Caballo, 1993, 1995; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; Roth, 1986; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Wilkinson y Canter, 1982). Usualmente dicha información toma la forma de una recompensa, crítica constructiva, reenseñanza o, más comúnmente, un reforzamiento social (p. ej. alabanza, aliento, aprobación).

En el proceso del entrenamiento asertivo, la técnica de retroalimentación funciona como una regulación de la conducta, manteniendo o produciendo alguna alteración de forma, dirección o contenido del desempeño. En cuanto a su efecto, esa técnica permite que el cliente perciba cómo se está comportando y de qué manera ese comportamiento afecta al interlocutor. Ha sido utilizada como una técnica auxiliar, sobre todo en el ensayo de la conducta, a través de verbalizaciones y de la videograbación.

Existen algunas reglas básicas para el uso de la retroalimentación, algunas de las cuales son (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; O'Donohue y Krasner, 1995; Wilkinson y Canter, 1982):

1. Contigüidad: Tanto como sea posible, la retroalimentación debe ser proporcionada inmediatamente después al desempeño del individuo.
2. Parsimonia: Se debe adecuar la retroalimentación a las necesidades del interlocutor, sin extenderse en cosas innecesarias o en excesos de información.
3. Descripción: Es importante reseñar el comportamiento, omitiendo cualquier juicio de valor sobre el mismo.
4. Orientación: La retroalimentación se debe dirigir sólo hacia las conductas que se modificarán o aprenderán.
5. Que sea positiva: Son más útiles las referencias al comportamiento adecuado del paciente –lo que otorga a la retroalimentación una función forzadora- que aquellas que describen comportamientos inadecuados.
6. Que sea fidedigna: En el caso de la retroalimentación verbal, es importante verificar si otras personas del grupo concuerdan con la descripción o si el propio paciente está de acuerdo con ella.

También existen diferentes modalidades en función del canal a través del cual se proporciona la información al sujeto y de quién sea la persona que la proporciona. Con respecto al canal de comunicación existe un tipo de retroalimentación visual y otro verbal.

1. Videorretroalimentación.- Consiste en la expresión del desempeño del cliente, que puede observar en directo sus propias conductas (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002); es decir, el sujeto recibe la información sobre cómo ha ejecutado la conducta a través de grabaciones de las escenas (Caballo, 1993, 1995; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995). Una ventaja de esta variante radica en la precisión y objetividad de la información; aunque pueden señalarse también algunas desventajas, como la de generar mayor incomodidad y ansiedad.
2. Retroalimentación verbal.- Se trata de descripciones que el terapeuta y los miembros del grupo hacen sobre la conducta del cliente, las cuales deben ser realizadas de forma objetiva, refiriéndose a la conducta y no a la persona (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995). Es preferible que se refiera a

los aspectos positivos de la conducta y, en el caso de individuos con baja autoestima, la retroalimentación sobre aspectos negativos del desenvolvimiento debe ser evitada por completo.

El elogio verbal y la retroalimentación específica sirven para mantener y reforzar las habilidades apropiadas durante los ensayos, y corrigen continuamente las ejecuciones no deseables del sujeto. Un ejemplo puede ser la práctica de aumento del contacto visual, que puede devenir en una mirada fija, excesiva, hacia el interlocutor. En otros casos, un individuo poco asertivo puede excederse en su conducta de oposición verbal, pareciendo más bien hostil que propiamente asertivo (Kelly, 2000). Pese a la mayor objetividad, fiabilidad y precisión del primer método, conviene combinarlo con el segundo, dado que los personas tienden a ser selectivos, fijándose más en los aspectos negativos de sus comportamientos que en los positivos (Gil y León, 1998).

En cuanto a quién proporciona la retroalimentación (Caballo, 1993, 1995; Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995; Wilkinson y Canter, 1982), ésta puede ser proporcionada por el entrenador, quien aporta sus conocimientos técnicos, completando y corrigiendo las conductas; por otros miembros del grupo, que son fuente enriquecedora de puntos de vista similares a los del sujeto, proporcionando claves sobre el impacto de esos comportamientos en el grupo y facilitando la cohesión del grupo; o por el propio sujeto, cuando es él mismo quien analiza su actuación, lo que incrementa las capacidades de autoobservación y autovaloración de su comportamiento.

Por último, queda claro que el manejo exitoso de la retroalimentación es vital para un entrenamiento efectivo y debe ser basado en un reforzamiento positivo.

## Reforzamiento

El reforzamiento tiene lugar a lo largo de todas las sesiones del entrenamiento y sirve tanto para adquirir nuevas conductas, recompensando aproximaciones sucesivas, como para fortalecer determinadas conductas adaptativas en el paciente (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). Se ha definido típicamente como cualquier evento que incrementa la probabilidad de que la conducta deseada se repita (Gil, León y Jarana, 1995; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993).

Con el fin de que el reforzamiento sea efectivo, el reforzador debe proporcionarse inmediatamente después de que la conducta deseada o una aproximación haya sido emitida (Gil y León, 1998). El reforzador puede ser positivo o negativo; sin embargo, el uso de reforzamientos negativos no es recomendado en el entrenamiento asertivo. Al contrario, el reforzamiento positivo es ampliamente enfatizado para instalar, desarrollar y fortalecer desempeños sociales (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Por lo general se usan tres tipos de reforzadores (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993; Wilkinson y Canter, 1982): (1) reforzamiento material, que se refiere a objetos tangibles como dulces, dinero, etc., (2) reforzamiento social, por ejemplo, aprobar, alabar, frases de reconocimiento, etc.; y (3) autoreforzamiento, que consiste en la evaluación positiva que el propio individuo hace de su comportamiento. Un entrenamiento efectivo debe prestar atención apropiada a los tres tipos de reforzamiento.

Para Gil y León (1998) y Gil, León y Jarana (1995), estos reforzadores pueden ser administrados por los monitores o por los compañeros de entrenamiento, lo que facilita la interacción entre los miembros y la cohesión grupal, o por el propio sujeto

(autorefuerzo). La administración del reforzador puede hacerse de forma continua o intermitente, pudiendo hablarse de programas de reforzamiento continuo o de reforzamiento intermitente. En el primer caso se administra el reforzador cada vez que el sujeto emite la conducta adecuada o su aproximación. Este tipo de administración de reforzadores se utiliza cuando el objetivo es la adquisición de una conducta. Una vez adquirida, resulta más adecuado utilizar un programa de reforzamiento intermitente en el que el reforzador no sea administrado en todas las ocasiones, sino sólo de vez en cuando con el objetivo de conseguir que la conducta se mantenga a largo plazo.

Así mismo, de acuerdo con estos autores, los reforzadores pueden ser naturales o artificiales dependiendo del grado de espontaneidad con que siguen a las conductas. Los reforzadores artificiales son aquellas consecuencias que no siguen de forma natural a la emisión de la conducta, pero que son colocadas ahí para fortalecerla. Por ejemplo, un miembro del grupo describe con el máximo detalle, tal y como se le indicó, los ensayos que ha realizado en casa y el monitor le regala un libro por ello. Resulta evidente que obtener un libro no es la consecuencia natural de practicar. Por el contrario, los reforzadores naturales son aquéllos que de forma natural suelen seguir a la aparición de las conductas adecuadas. Por ejemplo, en un caso de entrenamiento de la habilidad para mostrar desacuerdo, el reforzador natural sería que otras personas tomen en cuenta sus opiniones. Conseguir que una conducta esté reforzada de forma intermitente por reforzadores naturales y por autoreforzos constituye una garantía para el mantenimiento de dicha conducta y su generalización.

Para Z. Del Prette y A. Del Prette (2002), la técnica del reforzamiento empleada en el entrenamiento asertivo tiene las mismas bases de la teoría del refuerzo o de los métodos operantes del análisis experimental de la conducta. En ese caso, algunos supuestos son:

- a. Funcionalidad: El terapeuta verificará si lo que él supone como refuerzo produce, de hecho, el efecto de fortalecer la conducta del cliente.
- b. Contigüidad: Cualquier evento presumiblemente reforzador (p. ej., un elogio) debe seguir, lo más inmediato posible, al desempeño.
- c. Esquema de aplicación: En el inicio del aprendizaje, el terapeuta reforzará todas las ejecuciones del cliente, para pasar enseguida a esquemas más intermitentes, disminuyendo de modo gradual la frecuencia del reforzador y colocando el comportamiento sobre el control del ambiente social del individuo.

De igual manera, estos autores señalan que el uso de la técnica de reforzamiento, en el entrenamiento asertivo, tiene tres objetivos principales:

- a. Implementar componentes conductuales importantes para el desempeño social.
- b. Reconocer, por parte del paciente, que su conducta genera consecuencias en su ambiente social.
- c. Aprender las habilidades de dar y recibir refuerzos sociales.

Así mismo enfatizan que, cuando el ambiente social natural del cliente es demasiado pobre en refuerzos sociales, es factible promover, a través del entrenamiento asertivo, las habilidades del cliente de autorreforzarse y de modelar el repertorio de otros en su ambiente para que ellos también aprendan a presentar consecuencias positivas, propias de las relaciones más satisfactorias y equilibradas para ambos polos de la interacción.

Por último, es importante resaltar que, a pesar de que los efectos del reforzamiento por sí solo son más duraderos que los del modelamiento o del juego de roles aplicados en forma aislada, también es cierto que para que el efecto del reforzamiento se presente, las conductas a reforzar deben de ocurrir con suficiente exactitud y frecuencia. Por lo tanto, el modelamiento proporciona la exactitud y el juego de roles la frecuencia (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993).

### *Generalización y transferencia*

Algunas investigaciones han identificado una serie de métodos que hacen que la transferencia y el mantenimiento del cambio conductual sean más efectivos (Caballo, 1993; O'Donohue y Krasner, 1995; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993):

1. La transferencia del entrenamiento puede ser facilitada proporcionando al cliente una serie de principios generales acerca de estrategias o reglas que conducen a un desempeño satisfactorio.
2. Mientras más se practiquen las respuestas o conductas, más fácil será usarlas en otros contextos más adelante. Las horas de sesión pueden ser seguidas por tareas para casa que impliquen la práctica espaciada en una variedad de situaciones.
3. La transferencia es más efectiva si se entrena al cliente a responder a un amplio rango de estímulos, y mientras más similar sea la situación experimental a la situación real.

### Estrategias de generalización

A pesar del énfasis en los ensayos y la práctica, el propósito último del entrenamiento asertivo no es ayudar a las personas a manejar más eficazmente la conducta de otros durante interacciones de práctica en el ámbito de la sesión, sino promover la generalización de las nuevas habilidades del paciente a las situaciones problemáticas que se dan en el ambiente natural (Kelly, 2000).

La generalización consiste en asegurar que las habilidades sociales aprendidas en las sesiones se apliquen en situaciones distintas a aquéllas en las que se produjo el entrenamiento. Para conseguir tal efecto, es necesario continuar practicando los comportamientos, entrenados en la fase de adquisición, en diferentes situaciones y con diferentes personas (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Una técnica que es fundamental durante la generalización es la autoobservación, la cual consiste en atender deliberadamente a la emisión de la propia conducta y registrarla a través de algún procedimiento previamente establecido. Para poder realizar una autoobservación de sus propias conductas es necesario que la persona identifique las situaciones en las cuales tiene que autoobservarse (por ejemplo, situaciones que le exijan mostrar su desacuerdo), que sepa qué es lo que debe registrar exactamente (por ejemplo, lo que hizo, lo que pensó, cómo lo hizo, cómo se sentía, qué pasó) y, finalmente, registrarlo en algún instrumento diseñado para ellos (habitualmente hojas de autoregistro) (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; O'Donohue y Krasner, 1995).

La generalización y mantenimiento de las conductas asertivas también incluyen, como estrategia, el reclutamiento de reforzadores naturales (p. ej., involucrar a personas significativas para el cliente), el reforzamiento de la generalización (p. ej., mediante el autoreforzamiento) y el uso de una variedad de ejemplos y variaciones situacionales

durante el entrenamiento. El autoreforzamiento debe de utilizarse para estimular el desarrollo y mantenimiento de nuevas conductas. Dicho reforzamiento puede ser de especial relevancia en el mantenimiento de conductas que son seguidas por consecuencias negativas. Se puede alentar a los clientes a que se autorecompensen por sus esfuerzos en ejercer una influencia más positiva sobre su ambiente social, aunque estos esfuerzos no resulten exitosos.

Los procedimientos de generalización pueden facilitar la manifestación inicial de las nuevas habilidades en el ambiente natural. Una vez que han demostrado ser más adaptativas, llegarán a asentarse firmemente en el repertorio del individuo, y el reforzamiento procedente del propio ambiente contribuirá después a mantener su utilización.

### *Tareas para casa*

Después de que se obtienen las habilidades necesarias y se alcanzan niveles adecuados de comodidad, se pueden asignar tareas para que se lleven a cabo en el ambiente natural, permitiendo, así, que las conductas adquiridas a lo largo de las sesiones se transfieran al ambiente del cliente.

Se incluye la asignación de tareas para la casa en el entrenamiento asertivo por tres motivos principales (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Wilkinson y Canter, 1982). El primero se refiere a la posibilidad de perfeccionar las habilidades entrenadas en el contexto terapéutico a través de nuevos desempeños. El segundo se vincula con la búsqueda de generalización de las habilidades entrenadas para otros contextos sociales. En tanto que el tercero consiste en permitir la verificación de cómo el ambiente natural reacciona a los nuevos aprendizajes del cliente.

Las tareas asignadas consisten usualmente de conductas que corresponden a aquéllas enseñadas durante las sesiones de entrenamiento, que el cliente desempeña a lo largo de las sesiones y sobre las cuales reporta en las sesiones subsecuentes. Por ejemplo, esto puede implicar que el cliente practique sentarse en una postura cómoda y relajada al menos una vez al día, preguntar direcciones a un desconocido, o unirse a una conversación entre colegas en el trabajo. La tarea específica depende del cliente y de las situaciones que puede encontrarse en su ambiente (Wilkinson y Canter, 1982).

Se seleccionan aquellas tareas que ofrecen una alta probabilidad de éxito a un bajo costo en términos de incomodidad (O'Donohue y Krasner, 1995). Deben ser planeadas con el propio paciente y es necesario que sean claras, detalladas y posibles de ejecutarse. Dicho de otra manera, se debe recomendar que el cliente practique sólo aquellas habilidades en las que se sienta seguro y haya tenido un buen recibimiento por parte del terapeuta y los compañeros del grupo de entrenamiento (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Wilkinson y Canter, 1982). Así mismo, es recomendable enseñar al cliente habilidades de afrontamiento cuando las reacciones de las demás personas sean negativas ante las nuevas conductas efectivas. Por ejemplo, sonríe al vecino y éste lo ignora, por diversas razones (p. ej., pudo haber estado tan preocupado por sus asuntos personales que no se percató de la sonrisa).

En general, las tareas son dadas en el final de las sesiones de entrenamiento y "recabadas" en el inicio de la sesión siguiente o, de igual modo, no recordadas,

esperando que el propio cliente las mencione (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; O'Donohue y Krasner, 1995).

Por último, la asignación de la asertividad como tarea para casa siempre debe incluir la tarea de recoger en forma de autoregistro los detalles de esa clase de situaciones para comentarlos con el terapeuta en la siguiente sesión (Gil y León, 1998; Kelly, 2000). Los autoreportes del cliente son un indicador del progreso y ayudan a seleccionar las siguientes tareas; así mismo, esto le permite al cliente monitorear su propio comportamiento. La información revisada puede incluir lo que se dijo y lo que se hizo, cuando se hizo y se dijo, como se sintió antes, durante y después del intercambio social, si el cliente se autoreforzó positivamente por intentar influenciar su ambiente social aunque dichos intentos hayan sido fallidos, y las consecuencias de la conducta del individuo (O'Donohue y Krasner, 1995; Wilkinson y Canter, 1982).

### *Otras técnicas*

Por último, cabe destacar que el entrenamiento asertivo se ha combinado con otras técnicas cognitivo-conductuales, tales como la relajación, la reestructuración cognitiva o las técnicas de solución de problemas y la desensibilización sistemática, ya que, con frecuencia, es necesario afrontar los factores que interfieren en la exhibición de las conductas adecuadas, como la ansiedad, las percepciones distorsionadas, los pensamientos irracionales o la deficiencia en la capacidad de analizar situaciones sociales. Existen datos empíricos que demuestran que la aplicación de estas técnicas, las cuales se explicarán brevemente a continuación, incrementa la eficacia del entrenamiento, especialmente en lo referente al problema de la generalización (Gil y León, 1998).

### Relajación

La técnica de relajación está basada en los postulados de Wolpe (1958), los cuales señalan que la respuesta de relajación es antagónica a la respuesta ansiosa.

La incorporación de esta técnica a los entrenamientos de habilidades sociales se debe al hecho de que muchas personas experimentan un nivel elevado de ansiedad frente a situaciones sociales tales como iniciar una conversación, hablar en un grupo, etc. (Hidalgo y Abarca, 1999).

Además de ser efectiva, es una técnica fácil de enseñar y resulta entretenida para los participantes del entrenamiento.

Existen diversas modalidades de relajación. Una de las más utilizadas en el entrenamiento asertivo es el método progresivo de Jacobson, el cual consiste en varias combinaciones y adaptaciones, sin que ninguna se muestre más efectiva que la otra (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). El procedimiento general es inducir el relajamiento por grupos de músculos en cada sesión, hasta llegar a integrar todos los grupos musculares. El objetivo, además del relajamiento en sí, es enseñar al paciente a percibir sus estados de tensión y lograr, por sí mismo, relajar o controlar la ansiedad en las situaciones ansiógenas, de modo que pueda mejorar su desempeño social.

Se ha enfatizado el uso de la relajación como una técnica de autocontrol o de enfrentamiento al estrés (Hidalgo y Abarca, 1999). Una vez que la persona domina esta técnica es capaz de autoinducirse un estado de reposo que le proporciona mayor control de su conducta y le permite enfrentar mejor las situaciones interpersonales que son provocadoras de ansiedad en la vida diaria.



## Reestructuración cognitiva

Algunas habilidades cognitivas que son relevantes para la conducta asertiva incluyen expectativas racionales, atribuciones y reglas útiles, autoreforzamiento, habilidades de solución de problemas interpersonales y una percepción precisa e interpretación de las señales sociales. También se incluyen habilidades cognitivas para la regulación del afecto (p. ej. enojo y ansiedad).

De acuerdo con algunos autores (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil y León, 1998; Hidalgo y Abarca, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995), son varias las técnicas de reestructuración cognitiva destinadas a modificar las cogniciones perjudiciales al buen desempeño interpersonal que pueden ser usadas en el entrenamiento de habilidades sociales. Las cogniciones que más interfieren en las relaciones sociales son: creencias irracionales, diálogos internos inhibitorios, expectativas equivocadas de autoeficacia, suposiciones negativas y estilos atribucionales inadecuados. Las creencias o pensamientos desarrollados sobre lo que ocurrirá en una situación interpersonal, interfieren en el desempeño y, por otra parte, pueden reforzar esas cogniciones y producir ansiedad situacional cuando el desempeño es inadecuado, formando un círculo vicioso entre creencia y conducta. Tales cogniciones pueden tener características derrotistas (tendencia a resaltar aspectos negativos), condenatorias (autoevaluación excesivamente rigurosa) o insoportables (exagerar en las dificultades propias de la situación).

Las técnicas de reestructuración cognitiva, en general, se enfrentan también con el aspecto afectivo asociado a tales pensamientos. Estos mismos autores señalan que la reestructuración cognitiva, aplicada en el entrenamiento asertivo, guía el desarrollo de un conjunto de actitudes y de habilidades cognitivas donde el individuo es estimulado a:

- a) Valorar los derechos propios y los de sus interlocutores.
- b) Identificar las cogniciones inadecuadas propias y de los otros.
- c) Ejercitar formas alternativas de autoevaluación, evaluación de las situaciones y de los desempeños sociales.
- d) Identificar los propios sistemas atribucionales, buscando una evaluación más realista de las dimensiones que los caracterizan (internalidad vs externalidad, generalidad vs especificidad, estabilidad vs inestabilidad y controlabilidad interna vs externa).

## Entrenamiento en solución de problemas

La finalidad de esta estrategia es proveer a los individuos del conjunto de habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales que median la calidad de la adaptación social. La literatura ha mostrado que constituyen un factor importante en el éxito del ajuste social (Hidalgo y Abarca, 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Mediante esta técnica, se enseña a la persona a percibir correctamente los "valores" de todos los parámetros situacionales relevantes, a procesar los "valores" de estos parámetros para generar respuestas potenciales, a seleccionar una de esas respuestas y a enviarla de manera que maximice la probabilidad de alcanzar el objetivo que impulsó la comunicación interpersonal (Gil y León, 1998; Hidalgo y Abarca, 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). El entrenamiento en solución de problemas no se suele llevar a cabo de forma sistemática en los programas del entrenamiento en habilidades sociales, aunque generalmente se encuentra presente, de forma implícita, en ellos.

## Desensibilización sistemática

En el entrenamiento de habilidades sociales, el objetivo de eliminar el miedo y la ansiedad en las relaciones interpersonales constituye una indicación para el uso de la desensibilización sistemática. Tal como en otras aplicaciones de esta técnica, el terapeuta elabora en un inicio, junto con el paciente, una jerarquía de situaciones o estímulos que generan ansiedad interpersonal, es decir, una lista en orden creciente de incomodidad percibida. De modo paralelo, el terapeuta enseña al cliente respuestas incompatibles con la ansiedad, recurriendo a métodos de relajación. En la segunda etapa, el terapeuta pasa a exponer al cliente (sobre la forma de imaginación y en situación de relajación) a los estímulos de la jerarquía, avanzando de los menos a los más ansiógenos, siempre que el cliente no manifieste más ansiedad ante la situación a la cual está siendo expuesto.

Para Z. Del Prette y A. Del Prette (2002), la desensibilización sistemática es indicada sólo cuando la dificultad interpersonal es mediada por la ansiedad. Si el cliente manifiesta ansiedad y no posee el repertorio social apropiado para lidiar con las situaciones ansiógenas, la desensibilización sistemática debe asociarse con otras técnicas de implementación de ese repertorio.

Por último, existen muchas variaciones de esta técnica y una de ellas, precisamente en el entrenamiento asertivo, consiste en utilizar el ensayo conductual para crear situaciones interpersonales análogas a aquellas que generan ansiedad interpersonal y obtener con ello, la desensibilización en vivo.

### ***Aplicaciones del entrenamiento asertivo***

La incapacidad de aprender habilidades sociales puede conducir al aislamiento, soledad, rechazo, pobre autoconcepto, baja autoestima y puede ser un antecedente de un amplio rango de problemas psicológicos y trastornos de la conducta. Las personas pueden presentar ansiedad, depresión, problemas sexuales, conducta agresiva, delincuencia, etc., o simplemente quejarse de la falta de habilidad para llevarse con la gente (Wilkinson y Canter, 1982).

El entrenamiento en habilidades sociales ha sido utilizado, a lo largo de la historia, como el principal método terapéutico para trastornos que involucran, sobre todo, problemas de relación social, como depresión, ansiedad y fobia social. También se ha empleado como coadyuvante en el tratamiento de otras alteraciones que presentan problemas interpersonales correlacionados, como los trastornos psicóticos. Así mismo, el entrenamiento asertivo se ha empleado para problemas de otra índole como los sexuales, el consumo y abuso de alcohol o drogas y el mal funcionamiento de la pareja (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; Levenson y Gottman, 1978; Morrison y Bellack, 1981; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

A continuación se abordarán de manera general las diversas áreas en las que el entrenamiento asertivo ha sido aplicado resaltando su efectividad en las mismas.

### ***Trastornos afectivos y de ansiedad***

Entre otros síntomas, los trastornos afectivos y de ansiedad involucran dificultades interpersonales que pueden generar perturbaciones en las relaciones sociales; tales perturbaciones son más acentuadas en los cuadros de ansiedad social, fobia social y depresión (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

La timidez y el aislamiento social son problemas un tanto comunes en la población joven (niños y adolescentes) y en la de adultos, incluyendo también los ancianos.

La timidez se relaciona con la soledad. Usualmente, las personas tímidas reportan sentirse solas, y tanto la timidez como la soledad comparten afectos negativos como la depresión, ansiedad, hostilidad, etc. e inhibición social (pocos amigos, un estilo interpersonal inefectivo y baja frecuencia de citas) (O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Por lo tanto, el entrenamiento asertivo puede verse como una indicación clara para la ruptura del aislamiento y las dificultades de interacción. Son varias las formas de entrenamiento asertivo destinadas a la población tímida, la mayor parte realizada en contexto grupal con énfasis en las habilidades de conversación, formación de amistades y resolución de problemas interpersonales.

Los fóbicos sociales varían considerablemente en el nivel de deficiencias en habilidades sociales que muestran. La indicación del entrenamiento asertivo para la fobia social se basa en la suposición de que ésta sea consecuencia de deficiencias en habilidades sociales y/o de ansiedad vinculada con confrontaciones interpersonales, llegando a combinarse estrategias cognitivas de manejo de la ansiedad y la exposición gradual al objeto fóbico, vía la desensibilización sistemática (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Las personas que padecen de depresión tienen menos interacciones sociales y una tasa menor de reforzamiento positivo de la conducta. Se juzgan así mismas como carentes de habilidades sociales (O'Donohue y Krasner, 1995). Así mismo, esta carencia de habilidades sociales contribuye al mantenimiento de los síntomas depresivos (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Debido a estas y otras características conductuales (p. ej., evitación, aislamiento, etc.), cognitivo-afectivas (p. ej., pensamientos irracionales y negativos: "Soy un fracaso") y de funcionamiento fisiológico (p. ej. pérdida de peso, cambio en el ciclo sueño-vigilia, etc.), asociadas con la depresión, se justifica ampliamente la indicación del entrenamiento asertivo como terapéutica de elección en ese caso; además, se ha demostrado la eficacia de los programas de entrenamiento asertivo en el tratamiento de la depresión. Por otro lado, se ha encontrado que los pacientes depresivos, a medida que exhiben mayor asertividad, muestran depresión menos intensa. Más aún, los índices de asertividad podrían permitir la predicción del nivel subsecuente de depresión (Gil y León, 1998).

Al aprender, reaprender y/o practicar habilidades sociales apropiadas, los individuos deprimidos son más propensos a demostrar conductas que les permitan obtener reforzamiento positivo contingente con la respuesta tales como involucrarse en actividades interpersonales que permiten obtener un sentido de competencia, valor personal y afirmación de otros. Recibir reforzamiento positivo, en respuesta, conduce a una disminución de los sentimientos depresivos (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993).

Desde esta perspectiva, el entrenamiento asertivo como proceso terapéutico se basa en los siguientes supuestos: a) el paciente depresivo posee los requisitos de respuesta necesarios para una adecuada interacción social, pero éstos se pierden por efectos de la ansiedad, b) el paciente nunca llegó a tener dichas respuestas en su

repertorio; o c) las respuestas se perdieron en el curso del padecimiento. De cualquier manera, la confrontación directa o indirecta del repertorio acusa la inexistencia de las respuestas en cuestión, lo que hace que el paciente requiera un entrenamiento pormenorizado para la superación de la deficiencia (Gil y León, 1998).

### *Enfermedades mentales crónicas*

#### Esquizofrenia

Numerosas investigaciones han demostrado que pacientes con trastornos psiquiátricos presentan deficiencias en habilidades sociales, lo cual contribuye a y/o exacerba su padecimiento (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993). El entrenamiento asertivo ha demostrado ser efectivo en pacientes internos y externos con problemas psiquiátricos (Meddings, Perkins, Whorne, Ley, Collins y Wilson, 2007), como la esquizofrenia.

En el conjunto general de los trastornos psicóticos, la esquizofrenia es el cuadro de mayor incidencia (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). Los esquizofrénicos establecen pocas, sino es que escasas relaciones sociales que se caracterizan por ser unilaterales, dependientes, carentes de complejidad de contenido y diversidad de interconexiones. Es común que tales relaciones conduzcan al aislamiento social. Así mismo, las relaciones familiares no son adecuadas y contribuyen al deterioro del estado del paciente esquizofrénico (O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Se ha establecido que el nivel de competencia social juega un importante rol para la etiología y pronóstico del trastorno. De acuerdo con Gil y León (1998), existen fundamentalmente dos argumentos que justifican la vinculación de la esquizofrenia con la incompetencia social. El primero de ellos se relaciona con la importancia del clima emocional de la familia del esquizofrénico, y el segundo, con el modo de alteración de los patrones de comunicación familiar y su influencia en el desarrollo del trastorno.

Con respecto al primer punto, los procesos interpersonales dentro de la familia constituyen el predictor más importante de la recaída de pacientes que estuvieron bajo tratamiento psicológico.

Por otro lado, los patrones desviados de comunicación entre padres están altamente correlacionados con la psicopatología de los hijos, a tal grado que es posible predecir significativamente la aparición de la esquizofrenia. También la comunicación afectiva, que existe en una interacción familiar, puede predecir perfectamente subsecuentes problemas psiquiátricos en adolescentes vulnerables. Factores tales como argumentos contradictorios, crítica directa y generación de culpabilidad, pueden considerarse como predictores del problema.

También, las relaciones interpersonales adecuadas, la independencia emocional, la tolerancia a la frustración y la autoestima se correlacionan con respuestas positivas al tratamiento. Por otra parte, el fracaso, la desilusión y el rechazo correlacionan negativamente con el tratamiento psicológico.

En suma, la relación emocional o afectiva y el tipo de comunicación familiar, parecen ser aspectos importantes para el ajuste psicológico.

Cuando el psicólogo clínico atiende a la persona esquizofrénica (hospitalizada o no) por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales, no pretende anunciar la cura de ese cuadro nosológico, sino de volver más satisfactorias las relaciones sociales del paciente, mejorando su autoestima, volviéndolo más sensible al contacto social y disminuyendo sus reinternaciones. En general, los programas de entrenamiento asertivo enfatizan el aprendizaje de habilidades sociales cotidianas,

relacionadas con la comunicación verbal y no verbal, el autocuidado, el establecimiento de amistades, la negociación, el noviazgo y la resolución de problemas. Las estrategias de entrenamiento suelen involucrar la descomposición de amplias clases de conducta en unidades menores (como formular preguntas, sonreír, el contacto visual y la gesticulación apropiada) con el entrenamiento de esas unidades y otras, que pueden incluir intervenciones junto a la familia (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993).

### Retraso mental

Otra de las áreas crecientemente influidas por el entrenamiento asertivo es la deficiencia mental (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995). Una de las características que define a las personas con retraso mental, es su dificultad para ajustarse socialmente. Así, de esta manera, la destreza para usar habilidades sociales adecuadamente ha demostrado estar positivamente relacionada con el ajuste laboral y comunal entre los individuos con retraso mental. Por ello, el entrenamiento asertivo ha sido un componente importante del tratamiento de dichas personas (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993).

### *Impedimentos físicos e invalidez*

El entrenamiento de habilidades sociales ha sido también empleado con personas condenados a sobrellevar diversos grados de invalidez física con la consiguiente secuela psicológica que su aceptación supone. De acuerdo con Gil y León (1998), existen algunos escritos en los que se recalca la absoluta importancia de la aceptación de la inhabilidad en el proceso de la rehabilitación integral del paciente inválido; así como el efecto que sobre las relaciones interpersonales tiene la invalidez al afectar principalmente el autoconcepto y las expectativas de acción potencial.

Estos mismos autores señalan que estos trabajos estudiaron el efecto del entrenamiento asertivo sobre la aceptación de la invalidez en estudiantes universitarios que tenían dicho problema. Los resultados demuestran claramente la utilidad del entrenamiento interactivo en el mejoramiento del autoconcepto y la interacción social de quienes se sometieron a él.

Por otro lado, las personas físicamente impedidas son discriminadas socialmente. Como resultado de sus impedimentos, el individuo es susceptible de reacciones sociales negativas, que van desde la curiosidad hasta la lástima indiscriminada y comedida. Por ello, todo sujeto con impedimento físico debería ser expuesto a un programa de entrenamiento asertivo y la transferencia de dicho entrenamiento a los contextos naturales de los personas en estudio.

### *Consumo de alcohol y drogas*

Además de las aplicaciones referidas con anterioridad, un cuerpo creciente de relatos de la literatura viene mostrando nuevas posibilidades del entrenamiento asertivo como coadyuvante en el tratamiento de cuadros clínicos, como los de abuso y dependencia de sustancias psicoactivas (alcohol y drogas en general), entre otros (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; Nichols et al., 2006).

Diversas investigaciones han encontrado que personas que abusan de drogas como el alcohol presentan deficiencias en competencias sociales (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Lillehoj, Trudeau, Spoth y Wickrama, 2004; Nichols et al., 2006; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993). Por ejemplo, de acuerdo con Lillehoj et al. (2004),

bajos niveles de asertividad pueden contribuir a la iniciación en el consumo de sustancias mediante el proceso de selección de pares y asociación. La evidencia empírica ha sugerido que los adolescentes socialmente incompetentes pueden ser marginados de su grupo de pares y relacionarse con aquéllos que se involucran en conductas problema como el abuso de sustancias.

Por otro lado, los individuos con problemas de alcohol tienen dificultades para establecer relaciones sociales; debido a ello, frecuentemente usan el alcohol como un medio para afrontar dificultades en situaciones interpersonales (Gil y León, 1998; Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993).

Es así como el entrenamiento asertivo resultaría efectivo para personas con este tipo de problemas al enseñarles habilidades asertivas como saber decir no. Así mismo, dicho entrenamiento podría ayudar a remediar la deficiencia en habilidades sociales que pudo haber conducido a estos individuos a consumir alcohol, tabaco u otras drogas.

También es importante destacar el papel que juegan las habilidades sociales en la prevención de recaídas de personas que superan su problema de adicción a las drogas o al alcohol, entre otras. La presión social de tomar, fumar o consumir drogas y la falta de habilidades necesarias para lidiar con estas personas (p. ej. "Decir no"), son cruciales en las recaídas. De igual manera, dificultades en situaciones interpersonales que el individuo no puede manejar constituyen factores de riesgo en las recaídas por abuso de sustancias. Por lo tanto, el entrenamiento en habilidades sociales prevendría recaídas una vez que los individuos con este tipo de problemas superen su adicción (Sprafkin, Gershaw y Goldstein, 1993).

### *Relaciones sexuales de riesgo*

En el campo de la psicología de la salud y, en particular, en la prevención de problemas que implican la reducción de comportamientos interpersonales de riesgo, se identifica un área de aplicación bastante relevante para el entrenamiento asertivo. Por ejemplo, la prevención de VIH y SIDA, que son transmitidos por contacto sexual, comprende necesariamente la comunicación asertiva y habilidades como las de defender los derechos (propios y de otros), rechazar y convencer a otro para usar preservativos (Auslander, Perfect, Succop y Rosenthal, 2007; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Stoner, Norris, George, Morrison, Zawacki, Davis y Hessler, 2008). Tal y como enfatizó Honold (2006), aquéllos que en sus relaciones de parejas son más asertivos, practican conductas sexuales más seguras y un menor grado de respuestas agresivas en diferentes escenarios que los que tienen relaciones de pareja menos asertivas.

Así mismo, según este autor, la asertividad sexual se define como la habilidad que posee o desarrolla una persona para comunicar y negociar, de forma empática y auténtica, las opiniones, intenciones, posturas, creencias, sentimientos y deseos o expectativas para el disfrute del goce sexual del individuo y de la pareja, respetando y considerando positivamente al otro.

Cuando los individuos tienen bajos niveles de asertividad sexual, realizan conductas sexuales de riesgo y tienden a ser víctimas de abuso. Diversos estudios (Auslander et al., 2007; Stoner et al., 2008) han encontrado que las mujeres con una historia de victimización presentan bajos niveles de asertividad sexual. Por lo tanto, la asertividad sexual también es necesaria para la autoprotección de sexo no deseado o de una actividad sexual insegura, que resultaría insatisfactoria. Como se puede observar, la pasividad sexual, al contrario de la asertividad sexual, puede resultar en consecuencias adversas, como embarazos no deseados o adquisiciones de enfermedades de transmisión sexual como el SIDA (Auslander et al., 2007; Honold,

2006; Stoner et al., 2008). Por lo tanto, a mayor asertividad sexual, mayor grado de satisfacción sexual; y a menor grado de asertividad sexual menor grado de satisfacción sexual.

Por lo que, el manejo de la asertividad es necesario para el establecimiento adecuado de las relaciones humanas en sus diversas modalidades, ya que es importante ver como todo esto repercute o favorece la vida sexual (Sánchez et al., 2005).

### *Relaciones maritales insatisfactorias*

Muchos de los problemas conyugales, con excepción de aquéllos de etiología sexual, tienen origen en las deficiencias interpersonales y en las dificultades generalizadas a partir de la expresión de sentimientos positivos. El entrenamiento asertivo puede utilizarse en la prevención de problemas conyugales o para que las interacciones de las parejas sean más satisfactorias (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995).

Los miembros de las parejas que se autoreportan como satisfechas tienen una habilidad mayor para entender las necesidades que satisfacen a su pareja; por lo que presumen que esta habilidad le brinda a cada miembro la posibilidad de interactuar con más efectividad dentro de la pareja (Honold, 2006).

Se han encontrado en investigaciones recientes que existe una asociación indirecta entre el tiempo de casados de una pareja y el nivel de la asertividad de la misma y una diferencia significativa marginal entre el estilo de comunicación abierta y el tiempo de casados. Así mismo, los principales elementos para que se de una buena relación de pareja y una satisfacción marital y sexual, son elementos como una comunicación efectiva o asertiva. Por lo tanto, todo parece indicar que la disfunción marital tiende a correlacionarse principalmente con deficiencias en la interacción y, sobre todo, con alteraciones en la comunicación que requieren de estrategias de solución de problemas (Gil y León, 1998; Gil, León y Jarana, 1995; Honold, 2006).

Los esfuerzos correctivos en este tipo de problemas se orientan al desarrollo de la empatía, la comprensión mutua y el sustento afectivo. La generación de destrezas sociales parece ser un procedimiento aceptable tanto en el tratamiento como en la prevención de trastornos maritales.

### *Otras áreas de aplicación*

#### Aplicaciones en la educación

La información presentada en párrafos anteriores permite identificar la aplicación del entrenamiento asertivo a una amplia variedad de trastornos que remiten, en última instancia, a la calidad de las relaciones interpersonales, en cuanto uno de los factores que pueden estar en el origen y, por tanto, también en la superación de esos problemas.

Z. Del Prette y A. Del Prette (2002) señalan que, además de las aplicaciones clínicas, por lo común de carácter correctivo, se observa en la actualidad la exploración del entrenamiento asertivo en intervenciones que podrían ser caracterizadas como preventivas o educativas, realizadas en el contexto de enseñanza formal (normal o especial) y de otros ambientes sociales.

Así mismo, para estos autores los conceptos e intervenciones del área de entrenamiento asertivo vienen siendo aplicados de manera creciente en el ámbito de la enseñanza especial, sobre todo en la atención de las necesidades educativas

especiales vinculadas con el retraso mental, las deficiencias sensoriales y los problemas de aprendizaje.

El entrenamiento asertivo se ha utilizado también con vistas al desarrollo de las habilidades de comunicación de personas con deficiencia sensorial, visual y auditiva; y de otros individuos con necesidades educativas especiales como autismo, niños hiperactivos, entre otros.

Estos mismos autores resaltan que en la enseñanza regular, la literatura internacional señala una creciente preocupación ante el desarrollo emocional y las habilidades de relaciones interpersonales, reconocidas como objetivos pertinentes a una concepción más comprensiva de la educación escolar que incluye los programas para escolares y preescolares. Esa preocupación también existe en el ámbito de la enseñanza superior y de formación profesional, a través de muchos estudios con universitarios y categorías profesionales específicas, especialmente en áreas donde la efectividad de la actuación profesional depende de manera crítica de la calidad de la interacción con el paciente.

Las aplicaciones no clínicas del entrenamiento asertivo abarcan también objetivos de desarrollo interpersonal que, aunque de carácter educativo, se implementan fuera del sistema formal de enseñanza, con lo que es factible caracterizarlos como preventivos o de mejoría de la calidad de vida de los participantes. Esas alternativas se apoyan en el supuesto de la importancia de las habilidades sociales para la calidad de las relaciones sociales, el bienestar y la salud mental de las personas, e incluyen intervenciones no clínicas, conducidas con el objetivo de resolución inmediata de problemas interpersonales y prevención de otros, directamente con grupos de niños y adolescentes o de manera indirecta con sus padres (Gil, León y Jarana, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Por último, en el ámbito de la psicología organizacional, el movimiento actual de las empresas hacia la tarea compartida, el trabajo organizado en equipos y la reducción de la rigidez jerárquica como factores de mayor productividad, ha derivado en nuevos criterios de evaluación profesional que privilegian un conjunto de habilidades sociales paralelas a los requisitos técnicos de la función meta y crean, por tanto, nuevos espacios de aplicación para el entrenamiento asertivo (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Finalmente, los programas de entrenamiento asertivo son deseables sobre todo en la promoción del desarrollo y de la calidad de vida en diferentes etapas del ciclo vital. Es posible, por ejemplo, concebir programas de entrenamiento asertivo que implementen los padres y el personal de los centros de atención para bebés y niños (guarderías) orientados a la promoción de la competencia social desde la más temprana edad. En el otro extremo, la población de la tercera edad resultaría bastante beneficiada con programas dirigidos hacia las habilidades sociales involucradas en la reorganización de estilos de vida, en la solución de conflictos generados por prejuicios o sobreprotección, y en la defensa y reivindicación de derechos no siempre garantizados en el medio social.

En resumen, el entrenamiento asertivo ha demostrado ser efectivo en el tratamiento de diferentes padecimientos clínicos (trastornos afectivos, de ansiedad, psicóticos, etc.) y no clínicos (relaciones maritales disfuncionales, consumo de drogas, etc.); y aplicable para un amplio rango de población (niños, adolescentes, adultos y personas de la tercera edad); por lo que, sería conveniente realizar mayores estudios que permitan desarrollar nuevas y mejores técnicas y programas, así como perfeccionar



las ya existentes para que de este modo se puedan implementar a problemas de diversa índole.

### **CAPÍTULO III. EVALUACIÓN DE LA ASERTIVIDAD**

#### ***Características generales de la evaluación***

Un aspecto importante de la conducta asertiva es su evaluación. La evaluación involucra identificar las situaciones específicas en que se presentan las dificultades asertivas, las personas implicadas, las metas del cliente en cada situación y los momentos que le resultan más difíciles (O'Donohue y Krasner, 1995). Así mismo, debe abarcar los diversos factores cognitivos, emocionales, conductuales y sociales implicados en la expresión de la conducta tanto asertiva como inasertiva, y tratar de captar cómo interactúan entre ellos (Gil y León, 1998).

Otro aspecto importante a evaluar de la conducta asertiva es su eficacia y calidad; es decir, en qué medida es apropiada en cuanto que, dado el contexto y las normas sociales, tiene una probabilidad alta de lograr resultados interpersonales positivos aunque, en un momento dado y en una situación determinada, no ocurra así. Por lo tanto, la evaluación debe ocuparse de establecer los criterios de lo que se entiende por "conducta asertiva", normalmente a través de las valoraciones hechas por un conjunto de expertos.

De acuerdo con Kelly (2000), otro punto a tomar en cuenta para la evaluación de las habilidades sociales es su especificidad situacional y de respuesta. La especificidad situacional de las habilidades sociales supone que tanto los componentes conductuales de una conducta social como su calidad y su eficacia pueden variar en función de las características de la situación. Por lo tanto, es importante evaluar el comportamiento del sujeto en diferentes situaciones no asumiendo, por ejemplo, que la conducta que se observa en una entrevista es representativa de la conducta en el medio natural. Igualmente, hay que evaluar la conducta que es objeto de interés en cada situación potencial de manera que si, por ejemplo, se ha enseñado a un cliente a resolver un conflicto con su esposa, no se debe asumir que esa habilidad se haya generalizado a los conflictos con su esposa.

Las habilidades sociales no sólo manifiestan especificidad situacional, sino también especificidad de respuesta. Por lo tanto, la intervención sobre una determinada clase de respuesta no garantiza que se produzcan efectos en otras clases de respuestas.

La especificidad situacional y de respuesta de las habilidades sociales implican la necesidad de realizar un adecuado muestreo de situaciones y conductas a la hora de diseñar o seleccionar un instrumento de evaluación. Este muestreo debe centrarse en aquellas situaciones y conductas que son relevantes para el individuo en su medio ambiente social; es decir, aquéllas que son importantes para su "comunidad reforzadora". En este sentido, se habla de la validez social de los procedimientos de evaluación y tratamiento para referirse al grado en que reflejan bien tales conductas y situaciones (Gil y León, 1998; Kelly, 2000).

Es así como se requiere una evaluación llevada a cabo con cuidado para determinar las habilidades cognitivas y conductuales que se necesitan, para identificar las situaciones relevantes, para determinar si existen problemas de discriminación en relación a cuando resultaría más útil mostrar ciertas conductas, para identificar creencias irracionales o expectativas que pueden interferir con la conducta asertiva; y

para determinar si autoargumentos negativos o falta de habilidades de manejo del afecto interfieren con conductas efectivas. Por lo tanto, solo a través de una evaluación llevada a cabo con cuidado es posible determinar las contribuciones de las deficiencias conductuales, falta de oportunidades sociales, ansiedad condicionada, cogniciones erróneas y falta de práctica.

Las metas básicas de la evaluación son: identificar a las personas con deficiencias en el ajuste social, especificar sus áreas problemáticas y evaluar los progresos que se producen en ellas a raíz de la intervención o programa de entrenamiento. Para lograr estos objetivos se han desarrollado diversos métodos, que se pueden clasificar en tres grandes grupos (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Hidalgo y Abarca, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995):

- Mediciones conductuales, mediante la observación conductual, en situaciones naturales o controladas.
- Mediciones psicométricas, a través de inventarios estructurados de lápiz y papel.
- Medidas fisiológicas de reacciones emocionales.

En lo que respecta a los objetivos diagnósticos de las deficiencias en las habilidades sociales, cada una de estas técnicas presenta sus propias limitaciones. Por ejemplo, una de las críticas principales sobre la observación conductual ha sido el hecho de que las hipótesis sobre la naturaleza de la interacción social son muy simplistas y no toman en consideración el contexto, interacción o estructura lingüística del discurso. Dentro de la medición psicométrica, la gran mayoría de los inventarios que existen aún carecen de estudios sobre su validez, confiabilidad y propiedades psicométricas en general, por lo que constituye un área de investigación donde muchos problemas todavía están por resolverse (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; O'Donohue y Krasner, 1995). Por último, pocas investigaciones han ofrecido resultados consistentes referentes a la relación entre las mediciones fisiológicas y la asertividad. Sin embargo, las limitantes de los diversos métodos de evaluación pueden ser aminoradas al usar combinaciones de ellas y obtener así una información útil que abarque un amplio espectro y sobre esta base ir a la medición de habilidades sociales más específicas (Hidalgo y Abarca, 1999).

### ***Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de la asertividad***

Frecuentemente la evaluación de las habilidades sociales comienza con la aplicación de instrumentos para seleccionar a los personas que deben formar parte de un tratamiento o para diseñar y ajustar dicho tratamiento a las demandas específicas de los clientes. Debido a ello, continuamente aparecen nuevos instrumentos de evaluación y, a pesar de todo, la evaluación de las habilidades sociales constituye un tema conflictivo y pendiente de un consenso global de los estudiosos del tema. Las técnicas empleadas en la evaluación de las habilidades sociales se han aplicado a lo largo de cuatro fases: 1) antes del tratamiento, 2) durante el tratamiento, 3) después del tratamiento; y 4) en el periodo de seguimiento.

Existen una gran variedad de métodos, técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar la asertividad y de los cuales se hablará a continuación.

## *Entrevista*

De acuerdo con varios autores (Buela-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; O'Donohue y Krasner, 1995), la entrevista constituye un método imprescindible en cualquier intervención en el ámbito de las habilidades sociales. Es la estrategia más conveniente para la obtención de la información de los individuos, debido a que a través de ella es posible recabar de la propia persona información de primera mano sobre sus relaciones interpersonales (y las percepciones y emociones relacionadas); así como obtener indicadores sobre su forma de interaccionar.

Así mismo, estos autores señalan que se suele emplear un formato relativamente estructurado de entrevista por medio del cual se puede obtener información de la persona relativa a lo siguiente:

- La historia de sus relaciones interpersonales.
- Las situaciones de interacción social que más problemas le causan.
- La propia valoración de su comportamiento social.
- La motivación que tiene para mejorar su nivel de habilidad social.
- Sus expectativas sobre el entrenamiento y los objetivos que le gustaría alcanzar.

De igual manera, se pueden determinar cuáles son los factores antecedentes y consecuentes que controlan el comportamiento no hábil y hasta qué punto el sujeto posee un repertorio conductual adecuado.

También resaltan que la entrevista resulta útil para determinar qué otros instrumentos de evaluación serán necesarios para completar la evaluación conductual.

Además, proporciona al psicólogo clínico una oportunidad para observar al paciente interactuar. La fluidez y el contenido del habla, su postura, contacto ocular, gestos, etc., son una valiosa fuente de información que no debe pasarse por alto.

De acuerdo con Caballo (1993), entre las ventajas que conlleva el usar este tipo de técnica para la evaluación de la asertividad están: el hecho de que permiten adaptarse a todo tipo de individuos dada su flexibilidad y escasa estructuración, permite obtener información que no se podría conseguir mediante otros métodos (p. ej, antecedentes históricos); y abarca aspectos referentes al comportamiento de las personas en situaciones que son inaccesibles a la observación.

Este autor también denota que presenta problemas de validez, ya que los datos obtenidos se ven afectados, por ejemplo, por sesgos relacionados con las características del entrevistador y de la relación que se establece en la propia entrevista, y por sesgos relacionados con una percepción y recuerdo deficiente por parte del sujeto.

A pesar de ello, afirma que la entrevista resulta ser una herramienta útil para el proceso de evaluación. No sólo permite generar hipótesis para investigar y validar mediante otros procedimientos de obtención de información, sino que también aporta información para la selección y utilización de estos otros procedimientos. Por ejemplo, información para construir pruebas de interacciones sociales personalizadas o para seleccionar situaciones y conductas que el cliente puede autoobservar. Debido a ello, la entrevista podría considerarse como el punto de partida de la evaluación de la asertividad.

## Medición psicométrica: medidas de autoinforme

El concepto psicológico de la asertividad surgió y ha sido estudiado fundamentalmente en culturas centradas en las necesidades y logros de los individuos (Flores y Díaz-Loving, 2002). En estas investigaciones, los enfoques metodológicos han incluido desde medidas fisiológicas (sudoración, ritmo cardíaco) hasta conductuales (como la observación) y de autoinforme (instrumentos de medición y escalas). Sin embargo, ha sido difícil encontrar consistencia en los resultados de distintos métodos, debido a que, tomando en cuenta el alto costo, tanto en equipo como en tiempo, de las medidas fisiológicas y conductuales, la mayoría de los autores en el área se ha dirigido hacia el desarrollo de medidas de autoinforme. Entre los inventarios más utilizados se pueden citar el Cuestionario de Asertividad (Wolpe y Lazarus, 1966), el Inventario de Resolución de Conflictos (McFall y Lillesand, 1971), la Escala de Asertividad de Rathus (Rathus, 1973), la Escala de Autoexpresión para Estudiantes (J. Galassi, Delo, M. Galassi y Bastien, 1974), la Escala de Autoexpresión para Adultos (Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975), el Inventario de Asertividad (Gambrill y Richey, 1975), el Cuestionario Situacional (Levenson y Gottman, 1978) y la Escala de Conducta Interpersonal (Arrindell y Van der Ende, 1985). En México, a pesar de que el desarrollo de pruebas psicológicas ha sido escaso, se han utilizado comúnmente las siguientes escalas: la Medida de Rasgos Asertivos (Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987), la Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes y Escala Multidimensional de Asertividad para Empleados (Flores, 1994); y el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey estandarizado por Guerra (1996). Por su parte, la elaboración de instrumentos psicométricamente adecuados que midan la asertividad se ha visto complicada por dos problemas básicos (Flores y Díaz-Loving, 2002):

1. La operacionalización (es decir, las conductas que representan a la asertividad son distintas para cada grupo social).
2. La multidimensionalidad del constructo que lleva a que cada instrumento mida diferentes partes de la asertividad.

Aunado a estos problemas, se ha observado la influencia en la expresión de conductas asertivas de variables tales como el contexto cultural y situacional, las personas involucradas en la situación y las diferencias individuales.

A pesar de ello, se han desarrollado y continúan utilizándose un gran número de medidas de autoinforme como un efectivo y económico sistema de medición en asertividad (Concha y Rodríguez, 2001).

Las escalas de autoinforme, instrumentos de lápiz y papel, reflejan la autopercepción, descripción y sentimientos del sujeto en relación con su conducta social, pero son susceptibles de falta de adecuación conductual y falta de especificidad situacional (Kelly, 2000). Sin embargo, constituyen, probablemente, la estrategia de evaluación más ampliamente empleada en la investigación de las habilidades sociales debido a que pueden ser de gran utilidad tanto en la investigación como en la práctica clínica (Buena-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Wilkinson y Canter, 1982). En la investigación, permiten evaluar una gran cantidad de personas en un tiempo relativamente breve, con una importante economía de tiempo y energía. Permiten también explorar un amplio rango de conductas, de difícil acceso (p. ej., conducta social, interacciones interpersonales, etc.), y pueden rellenarse con facilidad. Así mismo, permiten una aplicación estandarizada que reduce considerablemente sesgos asociados con la influencia del evaluador. En la práctica

clínica, son útiles para obtener una rápida visión de las dificultades del paciente, sobre las cuales poder indagar posteriormente. Pueden servir, también, como una sencilla medida objetiva pre-post-tratamiento y como un medio para llegar a una descripción objetiva de la subjetividad de un individuo.

También pueden ser elaboradas para contemplar componentes conductuales, cognitivo-afectivos y fisiológicos (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). Por lo tanto, resultan medios sumamente prácticos para conocer de forma general las autopercepciones de las personas, la intensidad de sus problemas y los cambios que se van produciendo a lo largo de una intervención terapéutica.

Estas medidas de autoinforme también presentan ciertas desventajas. A pesar de la cantidad de instrumentos disponibles, la variabilidad de contenidos y de formatos de los inventarios de habilidades sociales ha sido considerada como un problema, en la medida en que han dificultado la comparación entre los datos obtenidos. Además de eso, pueden destacarse otras limitaciones de los inventarios (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Wilkinson y Canter, 1982):

- a. La tendencia de las personas a colocarse en los puntos medios de las escalas.
- b. La influencia de la deseabilidad social.
- c. Las desviaciones (sesgos) introducidas por el grado de autoconocimiento, selectividad de la memoria y de la autopercepción.
- d. La escasez de estudios de validación externa sobre las autoevaluaciones (los datos obtenidos con inventarios, en cuanto a relatos de desempeño, necesitan ser validados por indicadores directos de ese rendimiento).
- e. El carácter situacional de las habilidades sociales, en contraste con la naturaleza de los reactivos de los inventarios (posibilidad de sesgos, dependiendo de cómo el individuo interpreta el contexto de la situación descrita en los reactivos).
- f. No tienen la información necesaria para realizar un análisis funcional de los desempeños evaluados.

Existen varias escalas de autoinforme para la medición de la asertividad en adultos que han sido desarrolladas con base en las definiciones de asertividad propuestas por varios autores (Concha y Rodríguez, 2001; Villavicencio, 2003).

Después de haber hecho las consideraciones anteriores, se revisarán brevemente algunas de las escalas de autoinforme más utilizadas y difundidas. Se incluyen sólo los aspectos más relevantes para los fines de este trabajo y se proporcionan algunos datos respecto a las características psicométricas de las medidas de autoinforme y su nivel de significancia, en los casos en que esta información estuvo disponible. Aparecen también ejemplos de reactivos cuando éstos se incluyeron en los trabajos revisados.

En la tabla 1, se presenta un resumen de algunas de las escalas que serán descritas a continuación.

**Tabla 1.**

<b>Ejemplos de Escalas de Asertividad</b>		
<b>Nombre</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Muestra estudiada</b>
Cuestionario de Asertividad	Wolpe y Lazarus (1966)	Pacientes psiquiátricos
Inventario de Resolución de Conflictos	McFall y Lillesand (1971)	Estudiantes universitarios
Escala de Asertividad	Rathus (1973)	Estudiantes universitarios
Escala de Autoexpresión* para Estudiantes	J. Galassi, DeLo, M. Galassi y Bastien (1974)	Estudiantes universitarios
Escala de Autoexpresión para Adultos	Gay, Hollandsworth y J. Galassi (1975)	Hombres y mujeres adultos
Inventario de Asertividad	Gambrill y Richey (1975)	Estudiantes universitarios y mujeres en entrenamiento asertivo
Cuestionario Situacional	Levenson y Gottman (1978)	Estudiantes universitarios
Escala de Conducta Interpersonal	Arrindell y Van der Ende (1985)	Pacientes psiquiátricos, estudiantes y población general
Medida de Rasgos Asertivos	Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987)	Estudiantes universitarios, empleados
Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes y Escala Multidimensional para Empleados	Flores (1994)	Estudiantes de secundaria, preparatoria, universitarios y empleados

\* En este caso, *autoexpresión* es equivalente a asertividad.

### Cuestionario de Asertividad de Wolpe-Lazarus (1966)

(“Assertiveness Questionnaire”, Wolpe y Lazarus, 1966)

Las mediciones psicométricas comenzaron con Wolpe y Lazarus (1966) con el Cuestionario de Asertividad, el cual originalmente fue elaborado para evaluar pacientes y no con fines de investigación. Evalúa las habilidades de oposición y aceptación asertivas (Kelly, 2000). Este inventario consta de 30 reactivos abiertos que miden la expresión de emociones ante diversas situaciones. Los reactivos incluyen preguntas 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?

### Inventario de Resolución de Conflictos

(“Conflict Resolution Inventory”, CRI; McFall y Lillesand, 1971)

McFall y Lillesand (1971) desarrollaron este instrumento con base en las descripciones que aportaron estudiantes de ambos sexos de situaciones en las que habían encontrado difícil decir “no” a peticiones irrazonables. Fue elaborado con el fin de diferenciar entre personas asertivas y no asertivas.

El inventario está conformado por 35 reactivos (situaciones-estímulo) y ocho preguntas relacionadas con las reacciones individuales ante peticiones poco razonables. Así mismo, contiene reactivos exclusivamente relacionados con el rechazo de demandas excesivas con un formato de cinco 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”. Respecto a las preguntas abiertas, se pide también indicar en una escala de 1 a 100 la gravedad del problema. Pueden obtenerse tres

indicadores: un puntaje de asertividad, un puntaje de no asertividad y la diferencia entre ambos.

En ocasiones, a esta prueba se le concede una utilidad limitada debido a que incluye solamente preguntas relacionadas con el rechazo a demandas excesivas. Por otro parte, los autores no proporcionan datos sobre las cualidades psicométricas del instrumento, excepto comparaciones entre los puntajes obtenidos por los estudiantes antes y después de un programa de entrenamiento.

### Escala de Asertividad de Rathus

("Rathus Assertiveness Schedule", RAS; Rathus, 1973)

El Inventario de Asertividad de Rathus (1973) fue la primera escala para medir la asertividad que se desarrollara de manera sistemática. Este instrumento, que constituye una de las pruebas más utilizadas para medir la conducta asertiva (Buela-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993; Concha y Gutiérrez, 2001; Guerra, 1996; Villavicencio, 2003), mide la capacidad del individuo de hacer valer sus derechos ante situaciones de consumo, con figuras externas o de negocios. De acuerdo con Kelly (2000), mide la oposición asertiva y no incluye situaciones que requieran aceptación asertiva. Así mismo, es el primer instrumento que se utilizó con el propósito de estandarización para población mexicana (Aguilar, 1995).

La prueba de Rathus (1973) está conformada por 30 reactivos, que se relacionan con diferentes conductas, situaciones y personas, en los que se le pide a la persona que indique su grado de acuerdo o desacuerdo con la situación que se propone, en una escala que va de +3 ("Muy característico en mí") hasta -3 ("Muy poco característico en mí"), sin incluir el 0. Hay 17 reactivos en los que se invierte el signo y luego se suman las puntuaciones de todos los reactivos. Una puntuación positiva alta indica una alta habilidad social, mientras que una puntuación negativa alta indica una baja habilidad social. Algunos ejemplos son:

- 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.

Tiene una confiabilidad moderada a alta de test-retest ( $r = 0.78$ ,  $p < 0.01$ ) y confiabilidad por mitades ( $r = 0.77$ ,  $p < 0.01$ ). Su validez convergente y predictiva se comprobó a través de dos mediciones externas: un diferencial semántico y mediciones conductuales. La confiabilidad interna, el Alfa de Cronbach obtenida en el estudio de Poyrazli et al. (2002), fue de 0.82. En general, se ha encontrado buena confiabilidad test-retest (de 0.76 a 0.80) y una alta consistencia interna (de 0.73 a 0.86).

A pesar de que la escala muestra un buen nivel de validez y confiabilidad, y destaca el control de la aquiescencia en la prueba, las principales objeciones que ha recibido señalan que la mayor parte de las preguntas están más relacionadas con agresión que con asertividad y que el número de situaciones incluidas en las treinta preguntas es limitado y no provee una muestra adecuada de contextos en los que la conducta asertiva puede manifestarse (Concha y Rodríguez, 2001).

### Escala de Autoexpresión para Estudiantes



("College Self-Expression Scale", CSES; J. Galassi, De Leo, M. Galassi y Bastien, 1974)

J. Galassi, DeLo, M. Galassi y Bastien (1974) diseñaron un inventario para medir el nivel de asertividad en estudiantes universitarios. Los autores de este instrumento utilizan autoexpresión como sinónimo de asertividad.

Esta escala está conformada por 50 reactivos (29 negativos y 21 positivos) en donde se les pide a las personas que respondan hasta qué punto y con qué frecuencia se ve reflejada su conducta en cada uno de los reactivos en una escala que va de 0 ("nunca") a 4 ("siempre"). Los puntajes varían entre 0 y 20. Altos puntajes son indicadores de respuestas asertivas y puntajes bajos son indicadores de respuestas no asertivas. Los reactivos están formulados en forma de pregunta:

- Si estuvieras estudiando y tu compañero de cuarto hiciera mucho ruido, ¿le pedirías que dejara de hacerlo?
- ¿Evitas hacer preguntas en clase por medio a sentirte tonto o ignorante?

Mediante este instrumento, los autores pretendían determinar en qué tipo de conductas falla la persona, detectar con qué personas tiene problemas de interacción y detectar los cambios producidos por un programa de entrenamiento asertivo. La escala está estructurada en base a reacciones emocionales (positivas, negativas y autonegativas) y contextos interpersonales (familia, negocios, extraños, figuras de autoridad y amigos del mismo sexo y del sexo opuesto). Suponieron la existencia de tres dimensiones:

- Asertividad positiva: expresión de sentimientos positivos hacia las demás personas (aceptación asertiva).
- Asertividad negativa: expresión justificada de sentimientos negativos (malhumor, enojo, etc.) (oposición asertiva).
- Autonegación: corrección de reacciones como pedir disculpas y dar explicaciones innecesarias ante cualquier persona.

Así mismo, se incluyen algunos elementos para controlar la aquiescencia (Kelly, 2000).

Los datos relacionados con validez y confiabilidad de la escala se obtuvieron con muestras de estudiantes. La confiabilidad test-retest fue de 0.90. Su validez de constructo se evaluó favorablemente al correlacionarla con una escala de adjetivos que incluye 24 subescalas descriptivas de personalidad. Así mismo, la escala ha sido adaptada a muestras turcas y su validez y confiabilidad verificada por varios autores. Por ejemplo, en el estudio de Kukulcu et al. (2006) el Alfa de Cronbach obtenida fue de 0.84. No obstante, destaca la ausencia de preguntas relacionadas con expresión 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.

### Escala de Autoexpresión para Adultos

("Adult Self Expression Scale", ASES; Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975)

Tomando como base la Escala de Autoexpresión para Estudiantes, Gay, Hollandsworth y J. Galassi (1975) contruyeron este inventario que se compone de 48

reactivos tipo Likert de cinco puntos que van de 0 (“siempre”) a 4 (“nunca”). Incluye reactivos como:

- ¿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?

Los reactivos abordan interacciones sociales con desconocidos, figuras de autoridad, familiares, amigos y pareja e incluyen factores como:

1. Expresar opiniones personales.
2. Expresar sentimientos positivos y negativos.
3. Tomar la iniciativa en las conversaciones.
4. Rechazar peticiones no razonables.
5. Defender derechos propios.
6. Pedir favores.

La escala fue aplicada a una muestra de personas de entre 18 a 54 años. Demostró tener una alta confiabilidad test-retest (0.88 y 0.91 en periodos de dos y cinco semanas respectivamente). Se demostró su validez concurrente y de constructo al correlacionarla con una escala de adjetivos, una escala de ansiedad manifiesta y una de locus de control. Los resultados señalaron que las personas asertivas se describieron a sí mismas como seguras, espontáneas e independientes. Las mediciones de ansiedad y autoconfianza claramente diferenciaron a las personas asertivas de los no asertivas, no así la medición de locus de control. No se han hecho estudios sobre su consistencia interna (Caballo, 1993).

Cabe destacar que a pesar de que la escala presenta un nivel adecuado de validez y confiabilidad, los autores del instrumento no diferencian la pasividad de la actividad, llevando a la prueba a no distinguir entre una asertividad activa (hacer un cumplido) y una menos activa (recibir un cumplido) (Villavicencio, 2003).

### Inventario de Aserción

(“Assertion Inventory”, AI; Gambrill y Richey, 1975)

En 1975, Gambrill y Richey elaboraron un instrumento principalmente con fines de investigación aplicable a población general. El inventario está conformado por 40 reactivos, que al ser contestados en dos ocasiones de acuerdo a subescalas independientes, miden dos variables:

- Grado de Incomodidad (GI). Evalúa el malestar subjetivo que una persona puede experimentar al tener que enfrentarse a alguna de las situaciones descritas en el inventario (de acuerdo a una puntuación que va de 1 “nada” a 5 “demasiado”).
- Probabilidad de Respuesta (PR). Evalúa la probabilidad de que una persona lleve a cabo una de las conductas descritas en el inventario (según una escala de 1 “siempre lo haría” a 5 “nunca lo haría”).

También se le pide a la persona señalar aquellas situaciones en las que le gustaría ser más asertiva o comportarse de manera distinta a como lo hace normalmente.

Los reactivos fueron elaborados a partir de reportes de estudiantes y pacientes; y a partir de una amplia revisión de la literatura para determinar cuáles eran las situaciones que con mayor frecuencia se asocian con inasertividad. Presentan situaciones de interacción con extraños, amigos, compañeros de trabajo y personas íntimamente relacionadas, y se engloban en ocho categorías:

- Rechazar peticiones.
- Admitir limitaciones personales (como reconocer ignorancia en ciertas áreas).
- Iniciar contactos sociales.
- Expresar sentimientos positivos.
- Afrontar las críticas de los demás.
- Discrepar de las opiniones de otros.
- Realizar conductas asertivas en lugares públicos.
- Expresar sentimientos negativos.

Las combinaciones de las puntuaciones obtenidas en ambos indicadores (Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta) configuran cuatro grupos posibles de acuerdo a las autoras:

1. Asertivos. Personas con GI bajo y PR alta, que serían propiamente asertivas, pues no experimentan incomodidad y actúan asertivamente.
2. No asertivos. Personas con GI alto y PR baja; es decir, personas que manifiestan altos niveles de ansiedad en situaciones que requieren conductas asertivas, sin actuar asertivamente.
3. Actores ansiosos. Personas con GI alto y PR alta. Serían personas que despliegan conductas asertivas pero que experimentan altos niveles de ansiedad.
4. Indiferentes. Personas con GI bajo y PR baja. No actúan asertivamente pero tampoco experimentan ansiedad. Son personas a las que no les preocupa expresar asertividad o que perciben a la asertividad como futil: “por qué molestarse”.

Gambrill y Richey (1975) consideraron que la distinción entre el grado de incomodidad y la probabilidad de respuesta es importante ya que las diferentes combinaciones de estos factores podrían indicar la necesidad de procedimientos de cambio conductual distintos. Por ejemplo, una persona podría experimentar un alto grado de incomodidad pero no actuar de manera asertiva o bien hacerlo muy pocas veces, o sentirse extremadamente incómoda y actuar asertivamente. Si la conducta asertiva se despliega acompañada de mucha incomodidad y es seguida de consecuencias positivas es muy probable que exista un adecuado repertorio de conductas. En los casos en los que la conducta asertiva no tiene lugar, se puede sospechar de la existencia de deficiencias conductuales. En suma, la inclusión de estos dos factores, permite describir diferentes categorías diagnósticas y por tanto señalar el procedimiento terapéutico idóneo (Guerra, 1996).

El inventario obtuvo un coeficiente de confiabilidad test-retest de 0.87 para la escala de GI y de 0.81 para la de PR; lo cual indica una alta estabilidad de las puntuaciones a través del tiempo. A pesar de contar con un nivel de validez y confiabilidad alto, Guerra (1996) señala que en el año de 1989 se llevó a cabo un análisis detallado del inventario y se encontró que la prueba presentaba algunas

deficiencias, por ejemplo: en los reactivos no se considera si las conductas se realizan de manera amenazante o punitiva, ni la edad de las personas con las que interactúa el participante. Además, el inventario recoge poca información sobre interacciones familiares o extraños y situaciones en el ambiente laboral.

Así mismo, las autoras del inventario efectuaron un análisis factorial de la subescala GI mediante la solución de componentes principales y la rotación VARIMAX. A partir del análisis factorial encontraron 11 factores que explican del 7 al 3.9% de la varianza total:

1. Iniciar interacciones (reactivos 9, 15, 17 y 18).
2. Confrontación (reactivos 26, 32,35, 36, 38 y 39).
3. Dar retroalimentación negativa (reactivos 7, 8, 27, 28, y 29).
4. Responder a las críticas (reactivos 5, 12, 14 y 24).
5. Rechazar peticiones (reactivos 1, 3, 6 y 11).
6. Manejar situaciones de servicio (reactivos 4, 23, 25).
7. Resistir la presión de otras personas (reactivos 31 y 34).
8. Involucrarse en conversaciones agradables (reactivos 30 y 37).
9. Halagar a otros (reactivos 2 y 16).
10. Admitir deficiencias personales (reactivos 10 y 19).
11. Manejar una situación molesta (reactivos 13 y 40).

Un reactivo fue incluido en un factor si su peso factorial fue mayor a 0.40 en dicho factor y menor a 0.40 en los otros factores. Usando este criterio, 37 de los 40 reactivos del instrumento fueron incluidos en los 11 factores. Los reactivos no incluidos por Gambrill y Richey (1975) fueron:

20. Solicitar empleo.
22. Decirle a alguien que le cae muy bien.
33. Renunciar a su trabajo.

A pesar de los análisis efectuados, las autoras no incluyen en su artículo información referente a porqué sólo emplearon el análisis factorial en la subescala Grado de Incomodidad.

Aunque no se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de hombres y mujeres, los hombres indicaron como menos probable resistir a proposiciones sexuales, rechazar la petición de una mujer de salir juntos y preguntar si habían ofendido a alguien. Las mujeres señalaron como menos probable discutir con alguien que critica su trabajo o pedir una cita con una persona. Estas diferencias parecen reflejar las expectativas sociales de los roles femenino y masculino.

Además, Gambrill y Richey (1975) señalaron, entre las implicaciones clínicas de los resultados obtenidos, que el puntaje en la subescala de Grado de Incomodidad parece ser un buen indicador para identificar a los candidatos potenciales a recibir entrenamiento asertivo. También indican que el entrenamiento para un sujeto "inasertivo" y para un "actor ansioso" debe de ser diferente. En el último caso, fomentar un estado de relajación y control de la incomodidad subjetiva puede ser más útil que concentrarse en los componentes verbales y no verbales de las conductas asertivas. En contraste, para la persona "inasertiva", el mayor énfasis debe ponerse en desarrollar respuestas apropiadas.

Por lo tanto, dados los resultados obtenidos, el Inventario de Aserción parece ser útil tanto en la clínica como en la investigación de diferencias entre grupos. Puede ser usado con propósitos de evaluación para explorar aquellas áreas en las que el cliente puede presentar un repertorio asertivo disfuncional; y como instrumento para determinar el grado de cambio posterior a una intervención.

### Cuestionario Situacional

(“Situational Questionnaire”; Levenson y Gottman, 1978)

Este cuestionario surgió como parte de una investigación cuyos objetivos fueron discriminar entre personas competentes e incompetentes desde el punto de vista social, caracterizar los tipos de competencia social y evaluar la eficacia de los posibles métodos de tratamiento.

El cuestionario en su primera versión incluyó 40 reactivos representativos de siete 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.
7. Hacer citas con individuos.

Los reactivos se contestan en una escala de 1 (“Me sentiría tan molesto y tan incapaz de manejar esta situación que preferiría evitarla”) a 5 (“Me sentiría muy a gusto en esta situación y no tendría ningún tipo de dificultad ante ella”). Se derivaron de las descripciones de situaciones “difíciles de manejar” obtenidas en entrevistas a estudiantes.

La segunda parte del cuestionario incluye 26 reactivos relacionados con aspectos de la conducta personal como 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.

De acuerdo con los autores, ambas escalas son capaces de discriminar entre personas socialmente competentes e incompetentes y entre dos tipos concretos de incompetencia social: el fallo en la conducta asertiva y los problemas relacionados a la interacción con personas del sexo opuesto.

Los autores transformaron la versión original del instrumento en un “Cuestionario de citas y asertividad” nuevamente dividido en dos partes con el fin de profundizar en los dos tipos de competencia social más relevantes. En la primer parte se incluyeron nueve preguntas en las que se le pide a la persona responder de acuerdo con la frecuencia de ejecución: nunca, de cuando en cuando, a menudo y casi siempre. Esta primer parte demostró tener una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach = 0.92). En la segunda parte se plantean nueve situaciones, siguiendo la técnica del juego de roles, a las que se le pide al participante responder según las cinco posibilidades descritas anteriormente en relación con el grado de incomodidad o comodidad ante cada una de ellas. El coeficiente de estabilidad temporal ( $r > 0.62$ ,  $p > 0.001$ ) señaló una moderada confiabilidad test-retest. Sin embargo, cuenta con una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach = 0.85).

## Inventario de Asertividad

("Assertiveness Inventory"; Lorr y More, 1980)

Lorr y More (1980) señalaron que la asertividad está compuesta por cinco constructos: directividad, independencia, asertividad social, defensa de los derechos e intereses e iniciación de la asertividad. Con base a dichos constructos, desarrollaron su inventario. La directividad es la disposición y habilidad de dirigir e influenciar a otros en situaciones personales problemáticas, llamándolos a la acción, iniciación, decisión y responsabilidad. Independencia puede ser definida como la disposición y la habilidad de iniciar, mantener o terminar una interacción social de manera fácil y confortable en situaciones sociales que implican amigos o familiares, figuras de autoridad o extraños. Defensa de los derechos e intereses, refleja la disposición o habilidad de defender sus derechos y rechazar peticiones no razonables. Por último, iniciación de la asertividad se refiere a actuar de manera que sea benéfica a nuestros intereses, al preguntar y pedir favores, entre otros.

De acuerdo a las cinco dimensiones de la asertividad antes mencionadas, los autores desarrollaron una escala constituida por 160 reactivos, de los cuales 100 corresponden a situaciones relativas a los constructos y los 60 restantes fueron adicionados de otras tres escalas para medir Tolerancia vs. Hostilidad, Autoestima y Deseabilidad Social Defensiva. A partir de un análisis factorial con rotación oblicua (PRIMAX), los resultados obtenidos constataron la presencia de cuatro dimensiones de la asertividad, más no de la quinta y última (iniciación de la asertividad) propuesta por los autores.

Por lo tanto, los autores mencionan que existen por lo menos cuatro clases de conducta asertiva. Cada clase puede ser conceptualizada como una habilidad o una disposición de realizar alguna conducta dependiendo de la clase de estímulo específico. Las situaciones que involucran interacción social están asociadas con varios grados de asertividad social; las problemáticas con otras personas comprenden habilidades para el liderazgo, la dirección y la responsabilidad de la acción. Cuando los derechos de un individuo son violados, la reacción asertiva de rechazar demandas injustificadas o de buscar ayuda son típicamente dadas. Cuando el individuo se ve sujeto a la presión del grupo para que vote a favor o en contra de algún aspecto social o problema la independencia es usada para resistir y expresar la opinión en una situación.

Los autores suponen que las cuatro clases de respuestas asertivas son jerárquicas. Las habilidades sociales son probablemente las que primero se establecen, siguiéndole la de la defensa de los derechos. Una vez que han sido reforzadas, la habilidad para controlar a otros puede ser desarrollada. La autonomía e independencia son desarrolladas más tarde y aparecen como una habilidad o disposición.

Sin embargo, el estudio de los autores presenta deficiencias, ya que Lorr y More (1980) no hacen referencia a los análisis efectuados, cargas factoriales de los reactivos, entre otras cosas.

## Escala de Conducta Interpersonal

("Scale for Interpersonal Behavior", SIB; Arrindell y Van der Ende, 1985)

Es una medida multidimensional de la asertividad originalmente planeada en Holanda para estimar tanto la ansiedad asociada a la auto-aserción a situaciones específicas como la probabilidad de comprometerse en una respuesta asertiva específica.

La escala retoma el formato del Inventario de Gambrill y Richey (1975). La distinción entre dos aspectos importantes de las conductas asertivas (la incomodidad subjetiva y la probabilidad de respuesta) es exclusiva de estos instrumentos.

Se compone de 50 reactivos, que al ser contestados en dos ocasiones independientes, en una escala de 1 ("Siempre lo hago") a 5 ("Nunca lo hago"), dan lugar a los puntajes de las subescalas Incomodidad Subjetiva y Probabilidad de Respuesta. Específicamente, esta escala mide los siguientes constructos:

1. Expresión de sentimientos negativos (aserción negativa): Pedir cambio en la conducta irritante de otra persona, defender los propios derechos en una situación pública (defensa de derechos e intereses), conducta que requiere de iniciativa para resolver problemas y satisfacer necesidades; y habilidad para rechazar peticiones.
2. Expresión y aceptación de limitaciones personales: Admitir la ignorancia acerca de un tema, reconocimiento del propio fracaso o deficiencias, habilidad para lidiar con la crítica y la presión; y pedir ayuda y atención.
3. Expresión de opiniones personales: Asertividad social (introducirse uno mismo, iniciar una conversación con un extraño o un grupo de extraños; y expresar las propias opiniones).
4. Expresión y aceptación de halagos (aserción positiva): Dar y recibir halagos o cumplidos, y manifestación de sentimientos positivos.
5. Aunado a estas subescalas, una quinta escala denominada Asertividad General puede ser usada como un indicador del nivel de asertividad de una persona a través de varias situaciones y varios tipos de conducta asertiva.

El puntaje total de asertividad para la ansiedad y el desempeño se obtienen sumando los 50 reactivos. La ansiedad homóloga y las escalas de desempeño generalmente correlacionan negativamente entre sí (Arrindell, Vergara, Torres, Caballo, Sanderman, Calvo, Ende, Oosterhof, Castrol, Palenzuela, Saldívar y Simón, 1997).

Los coeficientes de estabilidad temporal (en dos intervalos de tiempo: 22-40 días y 41-93 días) y de consistencia interna para cada uno de los constructos, fueron obtenidos en las dos subescalas y señalaron que la escala posee una confiabilidad aceptable. La validez de la escala fue comprobada al comparar los puntajes obtenidos por una muestra antes y después de una fase de entrenamiento, y al obtener correlaciones con otros instrumentos y con medidas conductuales.

#### MERA, Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes y Escala Multidimensional de Asertividad para Empleados

En México, a partir de 1987, se iniciaron una serie de estudios que permitieron la conceptualización y desarrollo de una medida de la asertividad construida tomando en cuenta la sociocultura e idiosincrasia del mexicano. La primera aproximación al problema en México fue la aplicación de la Prueba de Asertividad de Rathus (1973), traducida al español por Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987), cuyos resultados arrojaron la existencia de tres dimensiones: asertividad en situaciones cotidianas, asertividad por medios indirectos y no asertividad. Esta estructura factorial ha sido confirmada posteriormente (Flores, 1989) dando origen a una escala: MERA.

La Medida de Rasgos Asertivos (MERA) consta de 53 afirmaciones y es una adaptación de la Escala de Asertividad de Rathus (1973). Constituye el primer instrumento para la medición de la asertividad traducido y adaptado en México. El número original de opciones de respuesta de la escala (seis) fue reducido a cinco.

Después de un primer estudio, en el que se observó que la estructura factorial no se conservaba, se agregaron nuevos reactivos. De manera posterior al piloteo de la escala, se administró a estudiantes universitarios y empleados. Se encontraron tres factores (no asertividad, asertividad por medios indirectos y asertividad en situaciones cotidianas) con una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach de 0.85, 0.78 y 0.74 respectivamente). Sólo en el factor asertividad en situaciones cotidianas los hombres resultaron más asertivos que las mujeres. No se encontraron correlaciones importantes entre los factores y la escolaridad de los personas (Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987).

La escala fue relacionada con mediciones de agresividad y situaciones problemáticas (Flores, 1989). Los resultados señalaron que existe una relación inversa entre asertividad y agresividad verbal, y por otra parte una relación directa entre escolaridad y asertividad asociada con una menor presencia de situaciones problemáticas causadas por la falta de decisión.

De manera posterior a la realización de investigaciones acerca de la conceptualización de la asertividad en la cultura mexicana, Flores (1994) elaboró la Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes y la Escala Multidimensional para Empleados; pues 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. La autora encontró que la asertividad se relaciona con un locus de control interno, la orientación al logro y un autoconcepto positivo. Así mismo, observó que los participantes de mayor escolaridad obtenían puntajes mayores en la escala y no encontró diferencias significativas entre los puntajes de hombres y mujeres.

También señala que según los hallazgos de sus estudios, la asertividad como estilo de confrontación en la cultura mexicana, no es usual, sino más bien utiliza la automodificación y la abnegación al desenvolverse en las relaciones interpersonales.

De igual manera, en 1996 Guerra llevó a cabo la estandarización para población mexicana del Inventario de Asertividad desarrollado por Gambrill y Richey (1975).

La nueva versión de la prueba fue aplicada a una muestra de 1127 habitantes del Distrito Federal de entre 16 y 65 años que supieran leer y escribir.

Así mismo, la prueba arrojó nueve factores, después de efectuar un análisis factorial por componentes principales con rotación ortogonal (VARIMAX), tanto para la subescala Grado de Incomodidad como para la subescala Probabilidad de Respuesta (ver tabla 2); a diferencia de los 11 encontrados por Gambrill y Richey (1975) para la subescala GI. Posterior a la rotación, también se determinó la composición de cada factor, incluyendo sólo los reactivos con cargas factoriales igual o mayores a 0.25 (ver tabla 2).

**Tabla 2**

<b>Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (Versión estandarizada en México por Guerra, 1996)</b>			
<b>Factores GI</b>	<b>Reactivos*</b>	<b>Factores PR</b>	<b>Reactivos*</b>
1. Reconocer limitaciones personales/hacer halagos	2, (4)**, 5, 7, 10, 14, 16, (17), 19, (20), 21, 22	1. Reconocer limitaciones personales/hacer halagos	2, (3), (12), (15), 16, (17), 22, (26), 29, 30, (33), 37
2. Conductas de confrontación y defensa de opiniones	8, (12), (14), 23, 24, 26, 28, 32, (33), 34, 35, 38, 39, 40	2. Manifestar molestia, enfado o desacuerdo	8, (10), (19), 26, 28, 32, (36), (37), 39, 40



Continuación tabla 2.

3. Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas	(2), 8, 13, (16), (19), (22), 23, 24, 25, 40	3. Reconocer limitaciones personales	(2), 5, 7, 10, 14, (16), 19, 21, (22)
4. Hacer peticiones	9, (11), 20, 25, 36, (39), 40	4. Hacer peticiones	3, 9, (12), (15), 17, 18, 19, 20, 36
5. Expresión de sentimientos positivos	12, 16, 22, 26, 29, 30, 37	5. Conductas de confrontación y defensa de opiniones	24, 26, (33), 35, 38, 39
6. Rechazar peticiones	1, (3), 4, (10), 11, (12), 13,	6. Rechazar peticiones	1, (3), 6, 11, (13), (33)
7. Resistir la presión de otros	27, (28), 31, 32, 34	7. Resistir la presión de otros	27, 31, 34
8. Iniciar contactos sociales	(3), (7), 15, 17, 18, (33)	8. Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas	13, 23, 25, 32, (36), (38)
9. Afrontar situaciones molestas	1, 6, 7, 8, 13, 28	9. Afrontar situaciones molestas	4, 10, (12), 13, (14), 32, 34

\*Sólo los reactivos con cargas factoriales igual o mayores a 0.25 fueron incluidos.

\*\* Aparecen entre ( ) los reactivos que a pesar de tener cargas factoriales sustanciales, parecen incongruentes con el nombre dado al factor.

Los factores obtenidos en la subescala GI están relacionados con las categorías originalmente planteadas por Gambrill y Richey (1975). El factor 1 corresponde a las categorías *admitir limitaciones personales* y *expresar sentimientos positivos*, el factor 2 se relaciona con *afrontar las críticas de los demás* y *discrepar de las opiniones de otros*, el factor 3 con la categoría *realizar conductas asertivas en lugares públicos*; y el factor 5 con *expresar sentimientos positivos*. El factor 6 se relaciona con *rechazar peticiones* y el factor 8 con *iniciar contactos sociales*. Los factores 4, 7 y 9 no se corresponden directamente con ninguna categoría.

De acuerdo con Guerra (1996), los nueve factores obtenidos se encuentran relacionados con los 11 encontrados por Gambrill y Richey (1975) para la subescala GI. Apuntan a contenidos similares, pero no idénticos, pues no se conforman por los mismos reactivos. A pesar de ello, se encontraron ciertas similitudes. Por ejemplo, el factor 8 incluye tres de los cuatro reactivos del factor 1 propuesto por las autoras. Así mismo, en el factor 2 se observan cinco de los seis reactivos del factor 2 descrito por las autoras del instrumento.

También cabe destacar que Gambrill y Richey (1975) obtuvieron dos factores a los que llamaron resistir la presión de otras personas y manejar una situación molesta, los cuales están relacionados con los factores 7 y 9 respectivamente. En este sentido, sólo el factor 4 puede considerarse como un factor "nuevo".

En cuanto a la subescala Probabilidad de Respuesta, ocho factores fueron los mismos que se encontraron en la subescala GI. El factor 8 de la subescala GI no apareció y surgió uno distinto, el factor 2: *Manifestar molestia, enfado o desacuerdo*.

Como con la subescala anterior, los factores obtenidos están relacionados con las categorías originales de las autoras. El factor 1 corresponde a la categoría *expresar sentimientos positivos*, el factor 2 se relaciona con *expresar sentimientos negativos* y *discrepar de las opiniones de otros*, el factor 3 está asociado a la categoría *admitir limitaciones personales*, el factor 5 a *discrepar de las opiniones de otros* y *afrontar las críticas de los demás*, el factor 6 se relaciona con *rechazar peticiones*; y el factor 8 con

*realizar conductas asertivas en lugares públicos*. Los factores 4, 7 y 9 no se corresponden directamente con ninguna categoría (Guerra, 1996).

Debe notarse que los factores 4, 6, 7 y 9 aparecieron en el mismo orden que en la primera subescala y recibieron el mismo nombre. No se componen de los mismos reactivos, pero comparten algunos que naturalmente obtuvieron cargas factoriales distintas en cada subescala. Los factores 4 de ambas subescalas comparten los reactivos 9, 20 y 36, los factores 6 los reactivos 1, 3, 11 y 13, los factores 7 los reactivos 27, 31 y 34; y los factores 9 únicamente un reactivo, el 13.

Las autoras de la escala no realizaron un análisis factorial para PR ni mencionan la razón de ello. Nuevamente se presentó un factor relacionado con hacer peticiones (factor 4), categoría que Gambrill y Richey (1975) no consideraron.

En cuanto a las combinaciones de las puntuaciones obtenidas en ambos indicadores (Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta), Guerra (1996) obtuvo cuatro grupos al igual que las autoras del inventario. Sin embargo, en su trabajo añadió un grupo más: GI Promedio y PR Promedio. De acuerdo a esta autora, los participantes que obtienen puntajes correspondientes a los niveles promedio en ambas subescalas, pueden considerarse personas aparentemente normales. Experimentan un grado de incomodidad moderado y tienen una probabilidad de respuesta promedio, lo que reflejaría que cuentan con un repertorio conductual apropiado para actuar asertivamente cuando es pertinente. Naturalmente, esto implica que su nivel de incomodidad puede aún reducirse y el nivel de probabilidad de respuesta aumentar.

Respecto a los reactivos marcados con mayor frecuencia, se encontró que aquellas situaciones en las que es necesario confrontar a la otra persona que está "agrediendo" (p. ej., reactivos 8, 24, 34, y 40) fueron las más señaladas por la población en cuestión.

Por otro lado, la autora observó que las personas de mayor escolaridad (p. ej., maestría), eran más asertivas que las personas con grados de escolaridad inferiores. Así mismo, no encontró diferencias significativas entre los puntajes de hombres y mujeres.

Por último, el inventario resultó ser confiable al obtenerse un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.92. Así mismo, se obtuvo una correlación moderada y directamente proporcional ( $r = 0.5074$ ,  $p = 0.0001$ ), indicando que los puntajes de las dos subescalas están relacionados y tienden a aumentar y disminuir paralelamente.

El trabajo hecho por Guerra (1996) presenta limitaciones. Aparecieron factores conformados por pocos reactivos, tres o cuatro, y casi todos los factores, a excepción del factor 9 (*afrentar situaciones molestas*) de la subescala GI, contienen reactivos poco coherentes con el factor. Los factores "débiles" son *rechazar peticiones* (factores 6 de GI y PR), *resistir la presión de otros* (factores 7 de GI y PR), *iniciar contactos sociales* (factor 8 de GI) y *defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas* (factor 8 de PR). Algunas categorías conductuales no están siendo convenientemente cubiertas por los reactivos y por ello la información que el inventario recoge se limita. También, casi todos los reactivos se repiten en más de un factor. Así mismo, la proporción de varianza explicada por los factores (50% para GI y 48% para PR) es un indicador de la pertinencia de una revisión en detalle de los reactivos, que permita disminuir la inespecificidad de los mismos y la varianza no explicada.

Hasta aquí se han descrito algunas de las escalas de autoinforme más utilizadas por investigadores y psicoterapeutas en la medición de la conducta asertiva. Como tal, puede observarse que existe un sin número de instrumentos que carecen de validez y confiabilidad adecuada debido a que han ignorado contribuciones contextuales a las

respuestas de ejecución, con la mayoría de los reactivos de las escalas no especificando el contexto o describiendo principalmente interacciones personales y extrañas.

Respecto a la validez y confiabilidad de los diversos inventarios de asertividad, como por ejemplo, la Escala de Asertividad de Wolpe y Lazarus (1966), el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975), la Escala de Autoexpresión para Adultos de Galassi et al. (1975), la Escala de Autoexpresión para Estudiantes de Galassi et al. (1974), la Escala de Asertividad de Rathus (1973) y el Inventario de Resolución de Conflictos de McFall y Lillesand (1971), se ha concluido que la falta de normas limita el uso clínico de estos instrumentos y que se requiere mayor información acerca de la validez y confiabilidad de las mediciones; así como mayor consistencia y precisión en la aplicación del análisis factorial. Por lo que la comparación de los estudios se vuelve difícil y confusa debido a que los factores obtenidos difieren de un estudio a otro. Se han encontrado factores en diferente número, suele darse nombres distintos a factores semejantes y se han rotado tantos factores que se obtienen unos que agrupan no más de dos reactivos. Así mismo, impera la omisión de información relevante (técnica para determinar el número de factores rotados, comunalidad de las variables, pesos factoriales, etc.) para la replicación de los estudios (Guerra, 1996). De igual manera, estas escalas comparten reactivos similares o idénticos a pesar de que su estructura factorial es muy distinta, lo cual confirma la multidimensionalidad de la asertividad (Flores, 1994); y, por lo tanto, la ineficacia de tomar un solo puntaje como indicador general de asertividad como lo hacen la mayoría de los inventarios.

Con lo anterior, queda claro que se han analizado las propiedades psicométricas de diversos inventarios de asertividad; sin embargo, los resultados obtenidos han sido insuficientes o limitados. Por otro lado, la mayoría de los autores de dichos instrumentos han descuidado aspectos como la obtención de normas de aplicación, corrección y valoración estandarizadas. Es por ello que es necesario hacer otras investigaciones que permitan analizar efectivamente las propiedades de los instrumentos y que permitan el desarrollo de otras escalas de asertividad más efectivas para la medición de este constructo.

A fin de tener un panorama general de la naturaleza de varias escalas de autoinforme sobre la asertividad se describieron algunas de ellas; sin embargo, la mayoría se han desarrollado en otros países sobre todo en Estados Unidos. Por tanto, dada la importancia de la asertividad para el comportamiento social e individual y que, como se ha observado, todos los instrumentos se han elaborado en otros idiomas, se considera importante que en México existan formas de medición de la asertividad y que éstas se perfeccionen con el fin de establecer procedimientos adecuados para la evaluación de la conducta asertiva. Debido a ello, es necesario elaborar definiciones más específicas, sistematizar el proceso de validación y dedicar mayor atención a las características psicométricas de las escalas antes de que se hagan conclusiones definitivas respecto a su utilidad en la investigación y el ámbito clínico. Es por eso que la construcción de pruebas psicológicas es un asunto primordial a considerar de las medidas de autoinforme.

## Construcción de pruebas psicológicas

Anteriormente, las pruebas psicológicas sólo eran traducidas<sup>1</sup> lingüísticamente y no consideraban las diferencias sociales y culturales de las muestras de aplicación. Recientemente se han intentado elaborar formas de medición tomando en cuenta el ambiente social y cultural en el que se desenvuelve la población objetivo.

De acuerdo con Geisinger (1994), la adaptación de pruebas psicológicas de una población a otra debe efectuarse, cuando éstas difieren cualitativamente en términos de cultura, país y/o idioma.

Es así como este autor recomienda seguir los siguientes pasos para adaptar medidas de evaluación psicológica a una población objetivo asegurando, así, el uso apropiado de los instrumentos psicológicos:

### 1. Traducción y adaptación de la prueba psicológica.

Aquellos individuos que traducen o adaptan un instrumento de evaluación deben de cumplir con una serie de requerimientos. Deben de ser expertos en ambos idiomas, en las características y el contenido que mide el instrumento; así como también deben de conocer ampliamente las culturas de ambas poblaciones y los usos de evaluación a los cuales será sometido el instrumento.

Usualmente se emplea la técnica de traducción inversa (*back translation*) para traducir pruebas psicológicas. Esta técnica consiste en que un individuo traduce el instrumento original al segundo idioma; y posteriormente, un segundo traductor, no familiarizado con la prueba, traduce el instrumento nuevamente al idioma original. Esta segunda traducción se compara con la versión original de la prueba. Este procedimiento presenta deficiencias ya que cuando los traductores se enteran de que su traducción será sometida a prueba, se aseguran de que ésta reproduzca con precisión y exactitud la versión original en lugar de la segunda versión del instrumento. Sin embargo, varios expertos en la adaptación transcultural de mediciones psicológicas continúan defendiendo el uso de esta técnica y argumentan que dicho procedimiento asegura que se mantengan significados comparables a lo largo de las versiones traducidas de los instrumentos.

### 2. Revisión de la versión adaptada o traducida del instrumento.

En lugar de llevar a cabo una traducción inversa, una técnica más efectiva, que asegura que la adaptación o traducción del instrumento sea conducida de forma adecuada, consiste en emplear un grupo de expertos para que evalúen cuidadosamente la calidad de la traducción o de la adaptación. Cabe señalar que el grupo en cuestión debe de cumplir con los mismos requisitos establecidos para los traductores que se mencionaron en el paso anterior.

La estrategia más efectiva para llevar a cabo dicha evaluación sería que los individuos del grupo:

- a. Revisen los reactivos, los evalúen y escriban sus opiniones,
- b. compartan sus comentarios con otros miembros del grupo; y

---

<sup>1</sup> Actualmente, el término "adaptación" ha reemplazado el de "traducción" de instrumentos de medición debido a que el término "adaptación" incluye aspectos culturales, sociales; y hace referencias al contenido que son necesarios en adición a la simple traducción de una prueba psicológica (Geisinger, 1994).

- c. se reúnan para discutir los puntos de cada uno y llegar a un acuerdo si hay diferencias de opiniones.
3. Adaptación del borrador del instrumento basándose en los comentarios de los evaluadores.

El traductor o adaptador original requiere considerar los comentarios hechos por el grupo de expertos descritos en el paso dos. Así mismo, resulta importante que el grupo de expertos se reúna con el traductor o adaptador para que éste explique porqué el instrumento fue diseñado como tal y para que el grupo de expertos de razones sobre sus comentarios referentes al borrador del instrumento. Esto servirá para que el inventario final refleje de la mejor manera posible el juicio del grupo entero.

4. Piloteo del instrumento.

Con el fin de conocer los problemas a los que se pueden enfrentar las personas que contesten el instrumento y las modificaciones que se requieran hacerse a éste, se deben efectuar cierto número de ensayos con la prueba recién traducida o adaptada. Para ello, se elige una pequeña muestra de individuos comparable con la muestra objetivo para administrarles el instrumento en cuestión. Posteriormente, a la muestra de ensayo se le hacen preguntas referentes a la comprensión y dificultad de las instrucciones, de los reactivos y aceptación del tiempo límite. Finalmente, el instrumento debe de modificarse a la luz de dichas averiguaciones.

5. Aplicación del inventario a la muestra normativa.

Una vez que se han llevado a cabo los piloteos necesarios y el instrumento se ha evaluado y revisado acordemente, éste está listo para administrarse a la muestra normativa, la cual debe de contar con al menos 750 participantes. En esta etapa, la prueba psicológica es aplicada a una muestra representativa de la población objetivo que se desea evaluar con dicha prueba. Una vez administrado el instrumento, se efectúan los análisis correspondientes con los datos recolectados. Por ejemplo, deben de hacerse análisis de confiabilidad. De ser operable, deben incluirse análisis de confiabilidad test-retest. Así mismo, los resultados que se obtengan de los análisis que se llevaron a cabo, deben de compararse con los obtenidos por el instrumento en su versión original.

También es viable detectar posibles sesgos que los reactivos del inventario puedan tener. Una prueba estadística que puede ser usada para evaluar si un reactivo está sesgado, es la prueba chi cuadrada. Si el valor de la chi-cuadrada es significativo estadísticamente, el reactivo es diferencialmente más difícil en un idioma que en el otro, al menos en algunos niveles de puntuación. Es importante explorar las posibles razones acerca de porqué en un instrumento los reactivos son de mayor dificultad que en otros y de volver a revisar la versión adaptada o traducida de cada reactivo.

6. Obtención de las normas de estandarización.

Es posible llevar a cabo la estandarización del instrumento en cuestión usando los datos recolectados en la muestra normativa, si ésta es lo suficientemente grande (al menos de 750-1000 participantes). Si la muestra no es lo suficientemente grande o si no es representativa de la población objetivo, es necesario obtener una nueva muestra de estandarización.

Es importante resaltar que es inapropiado usar las normas, obtenidas a partir de la prueba original, en la nueva versión del instrumento debido a varias razones. Primero, porque el nuevo instrumento todavía no ha sido validado en el nuevo idioma y todavía no queda claro si el instrumento mide las mismas características que la versión en su idioma original. Segundo, asumiendo que el instrumento es válido y que las poblaciones de ambas culturas son comparables, algunas de las preguntas de la nueva versión de la prueba pueden haber cambiado en significado afectando, de tal manera, el patrón de respuestas. Por lo tanto, los puntajes que resultan del nuevo instrumento pueden ser elevados, reducidos o diferentes de alguna manera. Tercero y por último, asumiendo que la nueva versión del instrumento mide la misma característica que el anterior, y que la característica subyacente tiene un significado comparativo en la segunda cultura, es posible que los dos grupos culturales difieran sistemáticamente en el constructo subyacente. Por ejemplo, muchas culturas difieren en su necesidad de afiliación y logro.

#### 7. Investigación de validación del instrumento.

En este paso es preciso asegurarse de que la nueva versión del instrumento mide las mismas características en ambos idiomas o versiones; y de que dicho instrumento proporciona puntajes que son interpretables de la manera propuesta.

Cada vez que una prueba es modificada, es necesario revisar su confiabilidad y validez, ya que es posible que tales cambios puedan afectar su validez. De igual manera, si una prueba es aplicada a una nueva población, se necesita demostrar que el instrumento continúa evaluando las mismas características y en el mismo grado de precisión que el original.

El que una prueba mida el mismo constructo posterior a su adaptación es un asunto de validez en general y de la validez de constructo en particular.

La validez de constructo se obtiene a partir de la técnica estadística conocida como análisis factorial y es el método más útil para evaluar pruebas que son usadas transculturalmente. Mediante esta técnica se busca demostrar que el instrumento adaptado cubre las mismas dimensiones y en las mismas cantidades en una población lingüísticamente diferente. En algunos casos se ha encontrado que los instrumentos adaptados evalúan las mismas dimensiones a lo largo de varios grupos lingüísticos, pero los pesos de los reactivos difieren entre culturas. Tales descubrimientos indican que las dimensiones se encuentran entre naciones, pero difieren entre culturas. El análisis factorial como medio de comparación entre culturas debe de usarse siempre y cuando la muestra obtenida de la población objetivo sea lo suficientemente grande y representativa de dicha población. Así mismo, se deben de controlar otras variables como sexo y edad mediante igualación del número de hombres y mujeres y de los grupos de edad. Otra variable a considerar es el grado de escolaridad, especialmente cuando se está lidiando con mediciones de desempeño cognitivo y educativo.

#### 8. Desarrollo de un manual y otros documentos para los usuarios del instrumento.

Aquéllos que desarrollen pruebas tienen la responsabilidad de proporcionar evidencia concerniente a la confiabilidad y validez del instrumento; así como también de aportar normas y manuales para guiar la interpretación apropiada. Tan solo adaptar un instrumento a un nuevo escenario, sin importar que tan necesaria sea dicha adaptación, no es profesionalmente apropiado. Se requiere, como parte del proceso de adaptación de cualquier instrumento de medición para el uso profesional, proveer de documentos que argumenten el valor y la importancia de usar el instrumento adaptado y que describan su uso adecuado.

## 9. Entrenamiento para usuarios.

Para asegurar que los usuarios, incluso aquéllos que sean profesionales, sean informados de un instrumento adaptado, el adaptador de la prueba podría desarrollar programas de entrenamiento y materiales para informar a los usuarios esperados sobre como administrar e interpretar los puntajes de la nueva prueba. Esto es especialmente importante cuando la validez, confiabilidad, calificación e interpretación del nuevo instrumento es diferente de la versión original, ya que, sin entrenamiento, los usuarios con experiencia en el uso del primer instrumento, tendrán mayores probabilidades de interpretar erróneamente las puntuaciones que resulten de la segunda versión.

## 10. Recolección de reacciones de los usuarios.

Resulta beneficioso recoger comentarios de aquellos individuos que estén usando el instrumento debido a que tales comentarios pueden guiar futuros cambios del instrumento y sugerir nuevas vías de investigación. También es propicio intentar determinar si el nuevo instrumento está siendo usado o interpretado erróneamente por los usuarios.

Vistos ya los pasos que usualmente se siguen durante el proceso de adaptación de un instrumento psicológico, Geisinger (1994) afirma que es necesario tomar en cuenta ciertas consideraciones finales.

El lenguaje usado en las instrucciones para responder la prueba debe de ser claro y simple. De igual forma, los materiales proporcionados a los administradores de la prueba y a los usuarios, incluyendo los procedimientos para la calificación del instrumento, deben ser especificados para evitar malentendidos. Por último, es importante considerar el formato apropiado para la cultura a la que se le va a aplicar la prueba.

Recientemente, Reyes-Lagunes y García (2008) presentaron una propuesta metodológica-estadística para la adaptación de pruebas psicométricamente válidas de una cultura a otra que incluye los siguientes pasos:

### 1. Traducción, vigilando:

- a) Equivalencia del lenguaje.
- b) Equivalencia cultural.
  - Forma.
  - Transformación (cambiar radicalmente el reactivo para llegar al contenido).
  - Radical.

### 2. Validación por jueces.

### 3. Re-traducción al idioma original (una persona que conozca el instrumento).

### 4. Adecuación.

### 5. Piloteo.

### 6. Revisión y re-adecuación.

### 7. Aplicación a población meta.

### 8. Validación psicométrica a través de los siguientes análisis:

- a) Frecuencias incluyendo sesgo para selección de reactivos dependiendo del objetivo del instrumento (conductas típicas o normales).
- b) Discriminación de reactivos para grupos extremos con base en el cuál se eliminarán los que no cumplen con el requisito.
- c) Confiabilidad interna.
- d) Validez.

#### 9. Obtención de normas específicas para la nueva población.

Como puede verse, ambos procedimientos de estandarización son muy similares entre sí y resaltan la importancia de promover el procedimiento metodológico y estadístico de validación psicométrica culturalmente relevante para obtener índices veraces de confiabilidad y validez de las propiedades psicométricas de la escala permitiendo, así, que ésta pueda ser retomada para futuras aplicaciones con poblaciones similares.

### **Mediciones fisiológicas y conductuales**

Los estudios sobre la medición fisiológica y conductual de la asertividad han revelado que existen poca consistencia en los datos (Flores, 1994), debido quizás a que en la gran mayoría de ellos se han utilizado escenas que requieren una sola respuesta y muchas veces cuando se dan más respuestas se provoca mayor ansiedad. Además, los investigadores dividen típicamente a las personas en alta-baja asertividad a través de una medida de autoreporte y posteriormente los someten a la situación experimental. A este respecto se ha señalado que no existe relación entre las medidas de autoinforme y la medición conductual.

Así mismo, las medidas conductuales y fisiológicas son extremadamente costosas en términos de equipo y tiempo; por el contrario, las medidas de autoinforme son comparativamente más económicas para investigar este tipo de constructos psicológicos. A pesar de ello, estas formas de medición son más utilizadas en niños (Aguilar, 1995).

A continuación se describirán brevemente las mediciones conductuales y posteriormente las fisiológicas referentes a la asertividad.

#### *Mediciones conductuales*

Puesto que la habilidad social se da a conocer por medio de respuestas manifiestas, la observación conductual sería la estrategia de evaluación más lógica.

La observación de las conductas de los individuos proporciona información que permite analizar las distintas conductas que presente la persona (Caballo, 1993).

Existen varias modalidades de observación conductual que se han empleado tradicionalmente en la evaluación de la asertividad: la observación natural o en la vida real, la autoobservación y finalmente, la observación controlada.

#### Observación natural

La observación en la vida real o natural es el procedimiento más deseable, aunque normalmente ha sido muy difícil de emplear. Consiste en observar el



comportamiento real de las personas en contextos naturales (Buela-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993; O'Donohue y Krasner, 1995; Wilkinson y Canter, 1982), lo cual ofrece los datos más valiosos y confiables para la caracterización de su repertorio, el análisis funcional de los desempeños enfocados, la identificación de la generalización y el mantenimiento de las adquisiciones. Así mismo, permite evaluar las especificidades situacionales de ciertas habilidades en diferentes ambientes y distintas contingencias; y si las deficiencias eventuales son de habilidades o de desempeños (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

Aunque sería un procedimiento ideal, resulta demasiado costoso y difícil de poner en práctica, ya que la mayoría de las conductas interpersonales de interés ocurren en circunstancias privadas y/o son poco frecuentes o imprevisibles. También es un factor limitante el costo de enviar observadores a la comunidad. Otra dificultad es que la presencia del observador suele alterar la situación, tornándola menos natural al ocasionar que el individuo intente “mejorar” su desempeño usual. Dadas estas dificultades, hay pocos ejemplos de observación en vivo en la literatura, encontrándose que es más útil con poblaciones “cautivas”, como pacientes psiquiátricos internos o niños en edad escolar, y con conductas públicas, como el juego y las conversaciones causales.

De acuerdo con Caballo (1993), se han realizado, no obstante, algunos intentos de evaluación de situaciones en la vida real. El empleo de la “llamada telefónica”, como estrategia de evaluación en vivo, ha sido el método más utilizado. En ella, un colaborador llama por teléfono a la persona que tiene que ser evaluada, haciéndole peticiones poco razonables, como el suscribirse a una revista, el que colabore con su tiempo en una campaña para “salvar autobuses” de la ciudad, o para apoyar el esfuerzo de un supuesto “informe de los ciudadanos sobre la seguridad del tráfico”, o el que prestara sus apuntes poco tiempo antes de un examen. La facilidad de la persona para rechazar las peticiones poco razonables se consideraba como una muestra de la conducta real de la persona. Sin embargo, estos procedimientos no han arrojado resultados significativos, no empleándose de forma sistemática en la investigación de las habilidades sociales.

Otros intentos han considerado la investigación de interacciones familiares. Se han empleado observadores que van a casa de la persona, que será evaluada, en distintos periodos de tiempo. Se podrían colocar también magnetófonos por toda la casa y hacer que grabaran en intervalos al azar.

Apenas se han dedicado esfuerzos para desarrollar instrumentos o procedimientos de evaluación en vivo que no sean reactivos ni intrusivos, por lo que se necesita más investigación en esta área.

Así mismo, este autor afirma que también se han empleado métodos naturalistas para evaluar las autoverbalizaciones espontáneas que emiten las personas. Esta estrategia de evaluación cognitiva se ha utilizado básicamente con niños en lugares cerrados, donde se puede tener la posibilidad de registrar las verbalizaciones espontáneas de los niños al jugar con sus iguales e incluso con muñecos.

De igual manera señala que se han desarrollado diversos sistemas de codificación, algunos de ellos bastante elaborados, para registrar y evaluar las interacciones de los personas en su medio natural. Por ejemplo, el inventario Interpersonal Evaluation Inventory (IEI), que permite describir globalmente el comportamiento de los personas con adjetivos como “agradable” o “hábil social”, el sistema Behaviorally Referenced Rating System of Intermediate Social Skills (BRIS) y el sistema Intermediate Level Social Skills Assesment Checklist (ILSSAC), los cuales permiten evaluar 11 componentes conductuales de las habilidades sociales que a su vez se descomponen en diversas dimensiones y referentes: cinco no verbales

(movimientos de cabeza, expresión facial, ojos, brazos y manos, cuerpo en general y piernas), y seis verbales (lenguaje, duración de la charla, estructura y contenido y estilo de conversación personal, y comportamiento dirigido al interlocutor). Por último, de acuerdo con Gil y León (1998), se ha desarrollado un sistema de observación, el Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social (SECHS), que evalúa 21 elementos del comportamiento social, incluyendo tanto elementos no verbales (por ejemplo, mirada, sonrisa), como paralingüísticos (por ejemplo, volumen de la voz, entonación) y verbales (por ejemplo, contenido, respuestas a preguntas).

Los inconvenientes de esta técnica son tanto prácticos como psicométricos. Los primeros se refieren al costo, cantidad de material, recursos humanos y tiempo disponible. En cuanto a los problemas de índole psicométrico destacan la falta de datos que respalden su confiabilidad y validez.

### Autoobservación u autoregistro

Cuando el observador y el observado son la misma persona, el procedimiento se denomina generalmente autoobservación o autoregistro (Caballo, 1993).

El autoregistro es un método a través del cual las personas registran sus propias conductas tanto manifiestas (públicas) como encubiertas (cogniciones), así como otros hechos relevantes (antecedentes y consecuentes) de las interacciones que tienen lugar en el ambiente natural. Se puede pedir a los pacientes que registren los antecedentes y/o los consecuentes (manifiestos y/o encubiertos) que acompañan a la conducta de interés, que estimen su nivel de ansiedad; así como su habilidad y la satisfacción de sus conductas, y que escriban qué tipo de respuestas serían efectivas.

Estos registros suelen emplearse antes y durante el proceso de entrenamiento asertivo como técnica de autoreforzamiento y como medio de control del cumplimiento de las tareas para casa (Gil y León, 1998). Así mismo, pueden incluir información relativa a las habilidades concretas que se pretenden evaluar, los pasos que las componen y la frecuencia con que se llevan a cabo, entre otras.

La autoobservación puede aportar información muy diversa (Buela-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002):

- Descripción de la situación y momento en que se afrontó.
- Identificación del interlocutor o interlocutores.
- Cogniciones asociadas (antes, durante y después) no accesibles a la observación.
- Obtención de datos antecedentes y consecuentes necesarios para el análisis funcional de la conducta.
- Conducta desarrollada.
- Reacción del interlocutor o interlocutores.
- Duración del encuentro.
- Nivel de ansiedad experimentado.
- Grado de satisfacción con el comportamiento llevado a cabo.
- Comportamiento deseado.

Sin embargo, este procedimiento puede presentar sesgos debido a la dificultad para observar con precisión la propia conducta, la tendencia en muchas personas de atender de forma selectiva a los aspectos negativos, la dificultad para registrar la conducta en el mismo momento y la reactividad que provocan en el comportamiento (el empleo de estos registros puede alterar la percepción de los hechos y también la forma

de actuar de las propias personas) (Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 2002). También es casi igual de difícil obtener datos sobre la interacción social diaria de un individuo, excepto por medio de procedimientos de autoinforme altamente estructurados.

Otro aspecto importante a considerar del autoregistro son la no confiabilidad y la reactividad. La no confiabilidad se refiere a la inexactitud o inconsistencia de la observación o mantenimiento del registro, mientras que la reactividad se refiere a un cambio en la conducta objetivo como función de la autoobservación. Con el tiempo, algunas personas pueden “fatigarse” y dedicar menos atención al registro de la ocurrencia de una conducta, un pensamiento o detalles de las interacciones sociales en vivo que sí hacían en las primeras fases del autoregistro. Esto puede dar como resultado el “perder” ciertas interacciones que habían sido registradas previamente. Además, es probable que la percepción alterada del paciente de las interacciones sociales o de su actuación en esas interacciones, pueda sesgar la precisión objetiva de los registros de la conducta (Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

A pesar de ello, debe de reconocerse la importancia de la autoobservación para la evaluación en vivo, para registrar de forma dinámica la secuencia de emociones, cogniciones y factores situacionales asociados a la presencia o ausencia de habilidades sociales (de gran utilidad para el análisis funcional de los problemas de las habilidades sociales); y para conocer el efecto y generalización de los entrenamientos (Gil y León, 1998).

#### Observación controlada

La observación conductual a partir de pruebas de interacción o de representación de papeles (role play o role playing) goza de una amplia utilización en el área de las habilidades sociales, a pesar de que existen algunas dudas sobre su validez. Consiste básicamente en presentar al paciente la simulación de una situación social y pedirle que se comporte como lo haría en la vida real, registrando y codificando sus respuestas conductuales (Concha y Rodríguez, 2001).

De acuerdo con Gil y León (1998), se pueden distinguir tres tipos de pruebas con base a la duración y el grado de estructuración de las interacciones: pruebas estructuradas de interacción breve, que requieren una única respuesta por parte del sujeto, pruebas estructuradas de interacción semiextensa, que precisan una sucesión de contestaciones a dos o más frases prefijadas del interlocutor; y pruebas semiestructuradas de interacción extensa, que incluyen una secuencia de interacciones entre sujeto e interlocutor.

El formato estándar de las dos primeras pruebas consta de unas breves instrucciones en las cuales se describe una situación, y una frase-estímulo, pronunciada por el interlocutor en esa situación y a la cual debe responder el propio sujeto. A partir de este formato común existen diversas modalidades en función del número de situaciones o escenas que incluyen, de su contenido y variedad (por ejemplo, tipo de habilidades sociales que requiere la situación, familiaridad y sexo de los interlocutores), y de la forma en que se presentan éstas y las frases-estímulo (voz grabada o actuación en vivo del colaborador).

Estos autores señalan que aunque los formatos de estas pruebas varían enormemente, se pueden reducir a tres:

- ❖ Procedimientos de “engaño”.- En los cuales se prepara una interacción con el individuo sin que éste conozca su carácter artificial y el hecho de que está siendo observado.

- ❖ Procedimientos de “asignación de tarea”.- En los cuales se instruye a la persona para que realice una determinada interacción social y se le informa de que va a ser observada.
- ❖ Procedimientos de “como si”.- Consisten en informar por adelantado a la persona de la naturaleza de la prueba y pedirle que actúe ante unos interlocutores “como si” la interacción fuera real.

A continuación se describirán de forma más detallada los formatos básicos de las pruebas de interacción mencionadas anteriormente (Buena-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993):

### Pruebas estructuradas de interacción breve y semiextensa

Denominadas también “pruebas de representación de papeles” o (de juego de roles), estas estrategias de observación directa han sido las más ampliamente utilizadas en la investigación sobre las habilidades sociales. Pueden ser de interacción breve o semiextensa. La mayoría de las pruebas de interacción breve constan de tres partes (Buena-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; O’Donohue y Krasner, 1995):

1. Una descripción detallada de la situación particular en la que se encuentra la persona.
2. Un comentario, hecho por el compañero del juego de roles, dirigido a la persona evaluada.
3. La respuesta de la persona al compañero.

Se han empleado numerosas variaciones de este enfoque básico. Las personas han respondido a grabaciones tanto de audio como de video, así como a colaboradores en vivo. Se han construido distintas pruebas de interacción breve en la investigación de las habilidades sociales, siendo las más utilizadas las siguientes (Buena-Casal, Caballo y Sierra, 1996; Caballo, 1993):

#### a. Test de Situación

Se compone de dos formas alternativas, comprendiendo cada una de ellas diez situaciones que requieren alguna respuesta de interacción. Presentadas originalmente por medio de un magnetófono, su empleo posterior ha variado en esta clase de presentación, utilizando colaboradores en vivo. La prueba está diseñada para personas masculinas exclusivamente.

#### b. Test Conductual de Juego de Roles

Esta prueba se desarrolló con el fin de evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento asertivo para estudiantes. Los reactivos de esta prueba se seleccionaron a partir de un conjunto inicial de más de 2000 situaciones. Posteriormente se escogieron 16 de ellas que constituyeron la versión final del instrumento. Ejemplos de situaciones interpersonales incluidas en ella son: unos amigos te interrumpen cuando estás estudiando, la lavandería ha perdido tu ropa, tu jefe te pide que trabajes un tiempo extra cuando ya tienes hechos unos planes diferentes, etc. (Caballo, 1993). Esta prueba se aplica de manera previa y posterior al tratamiento. Las respuestas de la persona son grabadas y posteriormente analizadas por jueces, con la finalidad de estudiar la

efectividad que la repetición de conductas, como técnica terapéutica, tiene en la adquisición de respuestas asertivas (Guerra, 1996).

c. Test Conductual de Asertividad –Revisado

Esta prueba se construyó a partir del “Test Conductual de Asertividad”, el cual se desarrolló para la medición de la asertividad en pacientes psiquiátricos varones. Incluye 14 situaciones interpersonales y las respuestas son grabadas para su posterior análisis.

La segunda versión, el BAT-R, se compone de 32 situaciones, la mitad de las cuales implican expresiones positivas y la otra mitad expresiones negativas, mientras varía el sexo y la familiaridad del colaborador que hace el comentario. Esta prueba ha sido probablemente la prueba de interacción breve más extensamente empleada en la investigación de las habilidades sociales (Caballo, 1993).

d. Test Conductual de la Expresión de Cariño

Para la elaboración de esta prueba se recopilaron una muestra de 55 reactivos de representación de papeles que cubren varias áreas de expresión positiva, incluyendo alabanza, aprecio, dar las gracias, autorevelación, expresión de sentimientos positivos de amor, afecto y satisfacción, disculpas sinceras, empatía, apoyo y tolerancia e interés por la intimidad de la otra persona. De esta muestra se seleccionaron 15 reactivos que constituyeron la prueba final.

e. Test de Interacción Social Simulada

Es una prueba que consta de ocho situaciones que abarcan las siguientes áreas: crítica por parte del jefe, asertividad social durante una entrevista, enfrentamiento y expresión de ira, contacto heterosexual, consuelo interpersonal, conflicto y rechazo por parte de un familiar próximo, pérdida potencial de amistad y recibir cumplidos de un amigo. Para cuatro de las escenas se emplea un colaborador masculino, mientras que para las cuatro restantes se utiliza uno femenino. Esta prueba ha sido muy empleada últimamente en la investigación de las habilidades sociales.

f. Test de Asertividad para Estudiantes Universitarios

Esta prueba está conformada por 52 reactivos que presentan situaciones sociales en una grabación y se les pide a los estudiantes responder de manera natural, imaginándose que la escena ocurre en realidad.

Varios de los rasgos de estas pruebas las convierten en una estrategia atractiva. Son baratas y fáciles de emplear, y el formato breve hace posible que se presenten a la persona muchas situaciones diferentes. De la misma manera, es sencillo construir una serie de escenas que encajen con cada estudio o persona. Desafortunadamente, la simplicidad de construir nuevos reactivos y la validez aparente del procedimiento se han mostrado también como desventajas.

De acuerdo con Caballo (1993), las pruebas semiestructuradas de interacción extensa comprenden una variedad de encuentros simulados que se diseñan como situaciones paralelas o similares a situaciones que ocurren normalmente en la vida real. Los formatos empleados han variado. El más parecido a lo que constituye una situación de la vida real es la estrategia de la “sala de espera”, donde se coloca a un participante

en una sala de espera con un colaborador experimental de quien la persona cree que es otro participante en la misma situación que ella. A la persona real se le da alguna excusa, como el que el experimento se está retrasando y tiene que esperar un poco. Luego la interacción que tiene lugar entre el participante y el colaborador se toma como una muestra de la conducta de la persona en una situación de “conversación social”. La conducta del participante se observa a través de un espejo unidireccional o se graba en video, siempre de forma que la persona no se da cuenta de que está siendo grabada u observada.

Un formato ligeramente diferente del anterior consiste en presentar entre sí a dos personas (una de ellas el participante y la otra un colaborador) y asignarles la tarea de que mantengan una conversación durante un tiempo determinado. El colaborador es presentado al participante como otro individuo en su misma condición y se graba en video la interacción. La persona puede ser informada, o no, de que la situación va a ser registrada en video.

Un tercer formato consiste en informar, por adelantado, al participante de la naturaleza de la tarea y darle instrucciones para que actúe “como si” la interacción fuera real, grabándola en video.

Así mismo, para este autor, las interacciones semiestructuradas han variado considerablemente. La duración ha ido desde un minuto y medio hasta 15 minutos, aunque la conducta puede cambiar en diferentes puntos de la interacción. Sin embargo, un periodo de cuatro a cinco minutos ha sido la duración más típica de esta clase de interacciones. Se ha instruido a los evaluadores para que respondan de una manera neutral, que hagan comentarios después de pausas de silencio que van de 5 a 60 segundos, y que ofrezcan sólo comentarios específicos. Las limitaciones que se imponen a la conducta del colaborador reducen de alguna manera la espontaneidad de la interacción, pero aseguran también que la conversación no estará dominada por el compañero. Si ocurriera esto, no sería posible evaluar las habilidades sociales del individuo experimental.

Respecto a los formatos empleados, cada uno tiene sus ventajas y sus desventajas. Caballo (1993) recomienda usar el procedimiento del “engaño” para evaluar habilidades de una persona en una única ocasión, y el procedimiento de “como si” cuando se tenga que emplear varias veces (p. ej., de variable dependiente pre-post-tratamiento).

Las pruebas de interacción semiextensa también presentan limitaciones. En primer lugar, han implicado casi de forma exclusiva la conducta del participante una vez que ya ha sido presentado al otro miembro del sexo opuesto, y se han concentrado únicamente en la conversación inicial. Por lo tanto, hay muchos otros aspectos de las habilidades sociales, como dar el primer paso para iniciar una conversación, quedar con alguien del sexo opuesto, etc., que no cubren.

Una segunda limitación se refiere a la carencia de consecuencias situacionales. Estas consecuencias, sin embargo, están presentes en situaciones más reales. Si la situación de evaluación tuviera esas consecuencias, las conductas de los participantes podrían aproximarse más a su conducta en el contexto natural.

Sin embargo, el autor afirma que las pruebas de interacción extensa son preferibles a las de interacción breve debido a que en éstas no está claro todavía qué cantidad de actuación inicial se confunde con la ansiedad y perplejidad.

Por último, puede decirse que el observar la conducta en ambientes controlados es ventajoso dado que se pueden representar una variedad de situaciones que podrían ser difíciles de reproducir en la realidad. Así mismo, se tiene control sobre los contextos, personas y situaciones presentados. Además se tiene precisión en la medición de los

componentes de las habilidades sociales. Sin embargo, tal y como Caballo (1993) expresó, una desventaja muy importante se relaciona con su falta de validez, que es menor cuanto más se alejan las pruebas de una representación libre; a lo que contribuye la discrepancia de alta demanda, la dificultad de los participantes para introducirse en el papel que se les pide, la confusión y ansiedad que puede generar en las personas al verse expuestas a una serie de secuencias y encuentros con un desconocido, y la gran diferencia que existe entre las situaciones simuladas y reales en cuanto a que en estas últimas no se suele tener mucha información al respecto, particularmente acerca de las consecuencias de cada conducta, mientras que en las simuladas los participantes saben a qué atenerse y las consecuencias sociales son relativamente poco importantes. De forma similar se cuestiona la validez en la selección de las conductas objetivo y de las medidas conductuales; su definición y valoración resultan arbitrarias y varían ampliamente a lo largo de las pruebas. La objetividad y operatividad ha conducido a medidas simplificadas y, aunque resultan bien definidas, no está claro que evalúen aspectos cruciales de la interacción social.

Una vez descritas las mediciones conductuales, se hablará brevemente respecto de las mediciones fisiológicas que, aunque las investigaciones que se han hecho son escasas y los estudios han revelado que existe poca consistencia en los datos (Aguilar, 1995; Flores, 1994), es un área creciente de investigación.

#### *Mediciones psicofisiológicas*

Las mediciones fisiológicas, que se basan en el supuesto de que la ansiedad interviene como inhibidor de las respuestas asertivas en la interacción social (Guerra, 1996), pueden ser útiles cuando los clientes no pueden reportar con precisión cambios en el nivel de excitación que acompaña su ansiedad (Davidson, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995).

A pesar del énfasis de la literatura conductual sobre la importancia de la "triple vía de evaluación" (conductual, cognitiva y fisiológica), pocas investigaciones sobre las habilidades sociales han empleado medidas fisiológicas. Caballo (1993) sólo encontró 18 estudios que utilizaron algún tipo de registro fisiológico. La variable dependiente más usada ha sido la tasa cardíaca (en 12 de los 18 trabajos), la cual podría ser un buen indicador del estado emocional de una persona ante situaciones que requieren de reacciones autoafirmativas o asertivas.

De acuerdo con este autor, otros elementos fisiológicos empleados han comprendido la presión sanguínea (que se mide mediante un esfigmomanómetro), las respuestas electrodermales, la respuesta electromiográfica y la respiración. Hasta ahora, el empleo de las variables anteriores ha tenido muy poca utilidad en la evaluación de las habilidades sociales, encontrándose diferencias individuales en las características fisiológicas.

Así mismo, señala que los registros psicofisiológicos han utilizado principalmente un polígrafo para medir la tasa cardíaca y/o la resistencia de la piel. Se puede emplear, además, un rotulador para marcar el principio y el fin de cada escena y de cada respuesta.

Por último, el autor afirma que la instrumentación para medir las variables psicofisiológicas ha sido engorrosa (p. ej., polígrafos) y limitada por la variedad de movimientos de las personas. Sin embargo, con el desarrollo tecnológico en la instrumentación biomédica, se han hecho grandes avances para producir pequeños aparatos que permitan el registro sobre la marcha en situaciones de la vida real.

Por lo tanto, dado que la evidencia recabada no aporta información concluyente sobre la relación entre las medidas fisiológicas y la asertividad, resulta conveniente realizar más investigaciones al respecto que puedan brindar mayor información y consistencia a los datos obtenidos.

Hasta aquí se han abordado diferentes formas de evaluación de la asertividad. El uso de cada una conlleva una serie de ventajas y desventajas. Debido a ello, lo que resultaría más funcional y efectivo, sería realizar una evaluación aplicando varios métodos en conjunto, por ejemplo: entrevista, medidas de autoinforme, que sean válidas y confiables, observación conductual, registros psicofisiológicos, entre otros. Así, de esta manera, se enriquece la información obtenida y se asegura que sea confiable, válida y precisa. De igual manera, se podría determinar con mayor facilidad la existencia de deficiencias conductuales en los individuos.



## MÉTODO

### *Planteamiento del Problema y Justificación*

Como en nuestro país existen pocos instrumentos confiables y válidos para medir asertividad, y dado a que el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) abarca una amplia variedad de situaciones interpersonales, considera la multidimensionalidad del constructo asertividad y relaciona un factor de naturaleza emocional (la incomodidad subjetiva) y la manifestación conductual; se considera pertinente continuar con el proceso de estandarización iniciado por Guerra (1996), para obtener índices de confiabilidad y validez que puedan ser considerados como indicadores veraces de las propiedades psicométricas de la escala, permitiendo que ésta pueda ser retomada para futuras aplicaciones (Reyes-Lagunes y García, 2008); es decir, con el fin de contar con un instrumento confiable, válido y sensible a la cultura mexicana.

La asertividad constituye una herramienta valiosa para el bienestar psicológico del hombre ya que permite que el individuo se adapte adecuadamente a su ambiente. Debido a ello, la falta de asertividad debe ser considerada seriamente como un problema de salud y, como tal, medido y estudiado.

Una de las formas de evaluación de la asertividad son las medidas de autoinforme, que son de utilidad tanto en la investigación como en la práctica clínica. En la investigación, permiten explorar un amplio rango de conductas, muchas de ellas de difícil acceso al observador; y evaluar una gran cantidad de personas en un tiempo relativamente breve. En la práctica clínica, son útiles como una medida objetiva pre-post-tratamiento, además de servir como un medio para detectar las dificultades del paciente para poder, así, indagarlas posteriormente (Caballo, 1993).

Un aspecto importante de las medidas de autoinforme, es que sean confiables y válidas culturalmente. En la mayoría de los casos son construidas en otros países, por lo que es importante que se adapten a nuestra cultura para darle un uso correcto tanto en la investigación como en la práctica psicológica. Pocos intentos se han hecho en nuestro país por estandarizar instrumentos de medición de la asertividad, destacando los trabajos de Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987) y Flores (1994), al desarrollar, retomando la Escala de Asertividad de Rathus (1975), las escalas de Medida de Rasgos Asertivos (MERA) y la Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes y para Empleados respectivamente; y el estudio de Guerra (1996), al adaptar el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) para población mexicana. Sin embargo, aún hay que realizar más investigaciones sobre este tema que permitan la adecuación de instrumentos de medición a nuestra cultura.

Por lo tanto, en tanto no se disponga de instrumentos adecuados y se difunda su correcto uso entre los psicólogos, la medición y el diagnóstico de la falta de asertividad representan un problema; y dado que la asertividad es un factor importante para el desarrollo social, es necesario que se construyan instrumentos psicométricos que permitan obtener mediciones precisas, interpretaciones adecuadas y diagnósticos confiables y certeros.

## ***Pregunta de Investigación***

¿Cuál es la configuración factorial del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) en comparación con la obtenida por Guerra (1996) en su estudio?

## ***Objetivo***

Realizar las correcciones psicométricas pertinentes al Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) con el fin de perfeccionar las propiedades psicométricas de la estandarización llevada a cabo por Guerra (1996).

## ***Variable***

### Definición conceptual de la Variable Dependiente

Asertividad:

“Es la habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural demográfico” (Flores, 1994, pág. 70).

### Definición operacional de la Variable Dependiente

La asertividad fue medida a partir de la magnitud de los puntajes (suma de las respuestas a cada subescala del inventario). Una persona es considerada típicamente asertiva si obtiene puntajes bajos en las dos subescalas del inventario.

## ***Tipo de estudio***

Este estudio fue de tipo exploratorio (Kerlinger y Lee, 2002) pues busca examinar las propiedades del instrumento sometido a análisis, sin introducir ningún tratamiento para modificar la conducta asertiva de las personas que respondieron el inventario y sin predecir la relación entre variables.

Se evalúan aspectos como la capacidad de discriminación de los reactivos, la validez de constructo y la consistencia interna y temporal del inventario. Se pretende medir con la mayor precisión posible la variable asertividad.

## ***Instrumento***

El Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975) es una escala de autorreporte. Está conformado por dos subescalas que incluyen un total de 40 reactivos: grado de incomodidad (GI) y probabilidad de respuesta (PR). Los reactivos presentan situaciones de interacción con extraños, amigos, compañeros de trabajo y personas íntimamente relacionadas, que se engloban en ocho categorías:

1. Rechazar peticiones.
2. Admitir limitaciones personales.
3. Iniciar contactos sociales.
4. Expresar sentimientos positivos.
5. Realizar conductas asertivas en lugares públicos.
6. Discrepar de las opiniones de otros.
7. Afrontar las críticas de los demás.
8. Expresar sentimientos negativos.

Las autoras elaboraron los reactivos a partir de reportes de estudiantes y pacientes así como de una amplia revisión de la literatura para determinar cuáles eran las situaciones que con mayor frecuencia se asocian a la falta de asertividad.

Los reactivos son contestados en dos ocasiones de manera independiente. Las instrucciones indican a quien contesta señalar en la columna izquierda, en una escala de 1 (“nada”) a 5 (“demasiado”), el grado de incomodidad o malestar subjetivo que experimentaría en las situaciones descritas. Se le pide después señalar en la columna derecha, en una escala de 1 (“siempre”) a 5 (“nunca”), la probabilidad de que lleve a cabo la conducta descrita. Al sumar las respuestas dadas en cada columna, se obtienen dos puntajes, uno para la subescala Grado de Incomodidad (GI) y otro para la subescala Probabilidad de Respuesta (PR). Finalmente se pide al participante señalar aquellas situaciones en las que le gustaría ser más asertivo. El número de situaciones marcadas y el análisis de cada una de ellas aportan información valiosa para fines terapéuticos.

El inventario (en su versión original) obtuvo un coeficiente de confiabilidad test-retest de 0.87 para la subescala GI y de 0.81 para PR. Las autoras del inventario sólo realizaron el análisis factorial para el indicador GI. La estructura factorial obtenida fue coherente con las categorías que engloban los reactivos.

Las combinaciones de las puntuaciones obtenidas en las dos subescalas configuran, según las autoras, cuatro grupos posibles: asertivos (bajo GI y alta PR), indiferentes (bajo GI y baja PR), actores ansiosos (alto GI y alta PR) y no asertivos (alto GI y baja PR). Debe señalarse que las autoras tomaron como punto de corte la media para llamar a los puntajes altos o bajos. Los puntajes de la subescala PR fueron llamados altos cuando eran inferiores a la media, debido a que en la escala de respuesta 1 es igual a “siempre lo haría” y 5 a “nunca lo haría”.

El inventario original fue traducido y adaptado por Guerra<sup>4</sup> (1996) para la población mexicana respetando el sentido original de los reactivos, las escalas de respuesta y el formato de columnas. Puede ser aplicado de manera individual o colectiva y su tiempo de aplicación aproximado es de 30 minutos.

La versión final del instrumento, que se obtuvo a partir de la realización del presente estudio, se encuentra en el anexo IV.

---

<sup>4</sup> La versión de la escala traducida y adaptada por Guerra (1996) para población mexicana se encuentra en el anexo I.

## ***Procedimiento General***

Con el fin de mejorar las propiedades psicométricas de la estandarización llevada a cabo por Guerra (1996) del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975), que permitan obtener índices de confiabilidad y validez que puedan ser considerados indicadores veraces de las propiedades psicométricas de la escala, se llevó a cabo la presente investigación que consistió de cuatro etapas.

En la primera etapa de este estudio, se identificaron los puntos que se deberían de trabajar y los reactivos que no pasaron después de revisar la traducción hecha al español que hizo Guerra (1996) de esta escala con ayuda de tres psicólogos que manejan la teoría asertiva y que cuentan con amplios conocimientos del idioma inglés y español y de la cultura americana y mexicana. Así mismo, se analizó el trabajo llevado a cabo por las autoras del inventario, y se comparó con el estudio de Guerra (1996), haciéndose las modificaciones pertinentes al instrumento, y desarrollando una versión mejorada y corregida de la prueba.

La segunda fase consistió de un estudio piloto, empleando la versión corregida del inventario de la fase anterior, con 204 participantes de 16 a 65 años que sabían leer y escribir y que habitan la Ciudad de México, y que fueron elegidos de manera accidental no probabilística. A las personas que accedieron voluntariamente a participar en el piloteo, se les pidió contestar el instrumento aclarando que los datos que vertían en el mismo eran confidenciales y se utilizarían sólo con fines de investigación. Las aplicaciones se realizaron en centros de estudio de la UNAM; y en los domicilios de los participantes. El examinador llegó a los lugares donde se encontraban las personas para aplicarles el cuestionario, los repartió y una vez que todos tuvieran el material, se les dieron las instrucciones especificadas en la primera hoja del inventario. De igual manera, se explicaron las dudas que los participantes tuvieron cuidando de no sesgar las posibles respuestas. No hubo un tiempo límite para entregar la prueba; sin embargo, se les pidió que contestaran lo más rápido posible. Finalmente se les agradeció su participación. Acto seguido, se codificaron y capturaron los resultados para posteriormente realizar los análisis psicométricos necesarios, que incluyeron el análisis de frecuencias, de discriminación de reactivos utilizando la prueba t de Student y de confiabilidad para la escala en su totalidad utilizando el alpha de Cronbach. Por último, basándose en comentarios de las personas encuestadas, se mejoró la redacción de algunos reactivos de la escala conservando el sentido semántico y la estructura original de Gambrell y Richey (1975). Así, de esta manera, se obtuvo una versión corregida y mejorada del inventario.

En la tercera fase, con el instrumento obtenido en la fase anterior, se llevó a cabo la aplicación del inventario al grupo normativo, conformado por 850 participantes. El proceso para la selección de personas y aplicación del instrumento fue el mismo que en la etapa anterior. Posteriormente, se realizaron los análisis psicométricos correspondientes, los cuales incluyeron el análisis de frecuencias, de discriminación de reactivos mediante la prueba t de Student, de confiabilidad utilizando el alpha de Cronbach y de validez de constructo mediante el análisis factorial, obteniéndose la versión final del inventario.

Por último, en la cuarta fase, a 425 personas de la muestra normativa total (850 participantes), se les aplicó dos veces el inventario dejando un periodo de cuatro semanas de diferencia entre una aplicación y otra, con el fin de obtener la confiabilidad test-retest del instrumento. Los procesos de selección de participantes y aplicación del inventario fueron los mismos que en las etapas tres y cuatro. Los análisis psicométricos

realizados únicamente incluyeron el cálculo del coeficiente de confiabilidad test-retest utilizando la correlación de Pearson.

## ***Etapa I: Traducción del Inventario de Asertividad***

### *Justificación*

A pesar de que la gran mayoría de instrumentos de medición de la asertividad, se han desarrollado en países como Estados Unidos, éstos se han utilizado en nuestro país sin tomar en cuenta estudios que avalen su uso; conduciendo a mediciones imprecisas y a la interpretación arbitraria de los resultados. Por lo que destaca la importancia de generar instrumentos confiables y válidos tomando en cuenta el contexto sociocultural de la población a la que va dirigido (Reyes-Lagunes y García, 2008).

La asertividad no es un rasgo aislado de personalidad ya que interactúa dentro de una situación o contexto sociocultural determinado (Flores, 1994). Por lo tanto, es necesario que los instrumentos de medición sean específicos y elaborados de acuerdo a las necesidades culturales de cada país, antes de ser usados experimental o clínicamente. De ahí que la traducción de una prueba de un grupo cultural a otro, que incluye la búsqueda de la equivalencia cultural y del lenguaje, constituya un paso primordial para la adaptación y validación psicométrica culturalmente relevante de cualquier instrumento de medición (Reyes-Lagunes y García, 2008).

### *Participantes*

Tres psicólogos que manejan la teoría asertiva y que cuentan con amplios conocimientos del idioma inglés y español y de la cultura americana y mexicana.

### *Procedimiento*

Primero se revisó la traducción hecha al español que hizo Guerra (1996) para identificar los puntos que se deberían de trabajar así como los reactivos que no pasaron con ayuda de tres psicólogos que manejan la teoría asertiva y que cuentan con amplios conocimientos del idioma inglés y español y de la cultura americana y mexicana. Haciendo las modificaciones pertinentes al inventario, posteriormente se analizó el proceso psicométrico llevado a cabo originalmente por Gambrill y Richey (1975), y se comparó con el trabajo realizado por Guerra (1996). A partir de ello, se modificaron los reactivos que así lo requirieron, y de esta manera se obtuvo una versión corregida y mejorada de la escala que se empleó para el estudio piloto.

### *Resultados*

Posterior a la revisión de la traducción hecha al español que hizo Guerra (1996) con ayuda de los tres psicólogos que manejan la teoría asertiva y que cuentan con amplios conocimientos del idioma inglés y español y de la cultura americana y mexicana, quienes prestaron especial atención en el vocabulario, la puntuación y la sintaxis al mismo tiempo, se hicieron las modificaciones pertinentes tomando en cuenta sus recomendaciones.

Analizando el proceso psicométrico llevado a cabo originalmente por Gambrill y Richey (1975), principalmente en lo referente al análisis factorial; y comparándolo con el estudio de Guerra (1996), se encontraron similitudes y diferencias en cuanto a los factores obtenidos y su composición. Posteriormente, tomando en cuenta la estructura factorial obtenida por las autoras del inventario, se procedió a definir los factores basándose en la literatura revisada y en los nombres propuestos por las autoras. Así mismo, se acomodó cada reactivo dentro de un factor de acuerdo a su congruencia conceptual o teórica. De esta manera, los factores quedaron conformados por tres o cuatro reactivos (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
**Factores y Reactivos**

Factores GI <sup>5</sup>	Reactivos	
	Gambrill y Richey (1975)	Versión piloto
1. Iniciar interacciones	9*, 15, 17, 18	15, 17, 20**, 29
2. Confrontación	26, 32, 35, 36, 38, 39	18**, 26, 35, 38
3. Dar retroalimentación negativa	7*, 8, 27, 28, 29*	8, 28, 32, 39
4. Responder a las críticas	5, 12*, 14, 24	5, 14, 21, 24
5. Rechazar peticiones	1, 3*, 6, 11	1, 6, 11
6. Manejar situaciones de servicio	4, 23, 25	4, 9**, 23, 25
7. Resistir la presión de otras personas	31, 34	27, 31, 34
8. Involucrarse en conversaciones agradables	30, 37	12, 30, 37
9. Halagar a otros	2, 16	2, 16, 22
10. Admitir deficiencias personales	10, 19	3**, 7, 10, 19
11. Manejar una situación molesta	13, 40	13, 33, 36**, 40

\* Reactivos que son situaciones que no parecen encajar con el resto de los reactivos de un determinado factor (Gambrill y Richey, 1975).

\*\* Reactivos que fueron reelaborados nuevamente para el inventario que se utilizó en el piloteo.

Los reactivos no tomados en cuenta (20, 22 y 33) por Gambrill y Richey (1975) en su estructura factorial fueron colocados en los factores que se consideraron acordes a dichos reactivos (a excepción del reactivo 20) basándose en su congruencia teórica. De igual forma, los reactivos 3, 9, 18, 20 y 36, al no encajar en ningún factor y al no concordar con los factores propuestos por las autoras del inventario, fueron reelaborados basándose en la literatura revisada y respetando el sentido semántico y la estructura original de las autoras. Así quedaron estas nuevas formas de los reactivos (ver tabla 2) incorporadas al inventario y de esta manera se obtuvo una versión corregida y mejorada de la escala<sup>6</sup> que se empleó para el estudio piloto.

**Tabla 2**  
**Reactivos reelaborados nuevamente**

Reactivo versión Gambrill y Richey (1975)	Reactivo nueva versión
3. Pedir un favor a alguien.	Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.
9. Pedir un aumento de sueldo.	Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después

<sup>5</sup> Los factores de la subescala GI son los propuestos por Gambrill y Richey (1975). En la etapa I de este estudio se conservaron los factores y nombres de los mismos propuestos por las autoras para proceder a acomodar los reactivos en dichos factores.

<sup>6</sup> Cabe destacar que los factores y reactivos que se propusieron para la subescala GI son los mismos que se proponen para la subescala PR, a pesar de que Gambrill y Richey (1975) no hicieron un análisis factorial para dicha subescala ni mencionan las razones por ello.

La versión de la escala obtenida a partir de la etapa I se encuentra en el anexo II. Las instrucciones de ésta y las demás versiones del inventario (primera página), se presentan una sola vez en dicho anexo dado que siempre fueron las mismas.

18. Insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez que la solicitó.	de usted. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.
---	--

Continuación tabla 2.

20. Solicitar empleo.	Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.
36. Solicitar la devolución de cosas prestadas.	Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela



## ***Etapa II: Estudio piloto del Inventario de Asertividad***

### *Justificación*

Un aspecto importante de todo procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante, consiste en efectuar cierto número de ensayos con la prueba traducida, utilizando una pequeña muestra de personas comparable con la muestra objetivo, para someterlo a evaluación (Reyes-Lagunes y García, 2008) y poder, así, analizar sus propiedades psicométricas, con el fin de obtener indicadores preliminares de confiabilidad y validez; y en base a los resultados realizar las modificaciones que permitan mejorar el instrumento en cuestión asegurando que sus propiedades psicométricas sean superiores.

Así mismo, los estudios piloto que se lleven a cabo permiten conocer los problemas a los que se pueden enfrentar las personas que contesten el instrumento y las modificaciones que se requieran hacérseles a éste; ya que la población puede proporcionar información relevante respecto a la comprensión y dificultad de los reactivos, instrucciones, etc., que permite perfeccionar el instrumento para así poder construirlo con mejor precisión (Geisinger, 1994).

### *Participantes*

204 personas elegidas de manera accidental no probabilística que tuvieran entre 16 y 65 años de edad, que supieran leer y escribir y que habitaran en la Ciudad de México.

### Descripción de la muestra

A continuación se describen los aspectos sociodemográficos de la muestra del estudio piloto tales como su sexo, edad, estado civil, grado de escolaridad y ocupación.

Para el estudio piloto que se llevó a cabo, la muestra representativa estuvo conformada por 204 personas, de las cuales 106 eran hombres y 98 mujeres (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
**Distribución por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	106	52.0
Femenino	98	48.0
Total	204	100.0

Así mismo, el rango de edad de los participantes fue de 17 a 65 años, que en conjunto reportan una media de edad de 28.57 años (DE = 12.06) (ver tabla 2).

**Tabla 2**

<b>Rango de edad</b>		
<b>Edad (años)</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
17-20	57	27.9
21-24	55	27
25-33.50	41	20.1
34-65	51	25
Total	204	100.0

En cuanto al estado civil de la muestra piloteada se encontró que la mayoría de las personas encuestadas son solteras (ver tabla 3).

**Tabla 3**

<b>Estado Civil</b>		
<b>Estado Civil</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Soltero	151	74.0
Casado	41	20.1
Divorciado	6	2.9
Unión libre	5	2.5
Viudo	1	.5
Total	204	100.0

De igual manera, la escolaridad de los participantes osciló entre primaria y posgrado, teniendo la mayoría de ellos un grado escolar de licenciatura (ver tabla 4).

**Tabla 4**

<b>Grado de Escolaridad</b>		
<b>Grado de Escolaridad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primaria	2	1.0
Secundaria	9	4.4
Preparatoria	49	24.0
Licenciatura	130	63.7
Posgrado	8	3.9
Carrera técnica	6	2.9
Total	204	100.0

Dentro de la población se encontraron ocupaciones tales como ama de casa, estudiante, profesionista, empleado, técnico, entre otras; siendo estudiante la ocupación mayoritaria (ver tabla 5).

**Tabla 5**  
**Ocupación**

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje
Estudiante	115	56.4
Empleado	27	13.2
Profesionista	46	22.5
Ama de casa	12	5.9
Técnico	3	1.5
Jubilado	1	.5
Total	204	100.0

### *Instrumento*

Como ya se dijo anteriormente, la versión del instrumento que se usó en el estudio piloto se encuentra en el anexo II.

### *Procedimiento*

Para el estudio piloto, la versión derivada de la etapa I, se reprodujo y se consiguió una muestra de 204 aplicaciones. Como se mencionó con anterioridad, la selección de los participantes fue accidental y no probabilística. Los criterios para seleccionar a las personas fueron que tuvieran entre 16 y 65 años, supieran leer y escribir, vivieran en la Ciudad de México y que accedieran voluntariamente a contestar el inventario. Así mismo, a las personas que participaron en el piloteo, se les pidió contestar el instrumento aclarando que los datos que vertían en el mismo eran confidenciales y se utilizarían sólo con fines de investigación. Las aplicaciones se realizaron en centros de estudio de la UNAM; y en los domicilios de los participantes. El examinador llegó a los lugares donde se encontraban las personas para aplicarles el cuestionario, los repartió y una vez que todos tuvieran el material, se les dieron las instrucciones especificadas en la primera hoja del inventario. De igual manera, se explicaron las dudas que los participantes tuvieron cuidando de no sesgar las posibles respuestas. No hubo un tiempo límite para entregar la prueba; sin embargo, se les pidió que contestaran lo más rápido posible. Finalmente se les agradeció su participación.

Se codificaron y capturaron los resultados para posteriormente realizar los análisis psicométricos necesarios, cuyo objetivo fue el obtener la confiabilidad preliminar de la escala. Dichos análisis incluyeron:

- a. Análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión para cada reactivo.
- b. Análisis de discriminación de reactivos utilizando la prueba t de Student.
- c. Análisis de confiabilidad para la escala en su totalidad utilizando el alfa de Cronbach.

Por último, de manera complementaria por su relevancia para el diseño de programas de entrenamiento, se identificaron los reactivos señalados con mayor frecuencia por las personas (14% o más de la muestra)

## Resultados

En primer lugar se obtuvieron la media y la desviación estándar de los puntajes obtenidos para ambas subescalas encontrándose que las puntuaciones de la subescala Grado de Incomodidad (GI) variaron en un rango de 40 a 147, con una media de 87.83 y una desviación estándar de 20.83. Mientras que en la subescala Probabilidad de Respuesta (PR), los puntajes fueron de 49 a 143, con una media y una desviación estándar de 88.22 y 17.36 respectivamente.

Así mismo, se realizó un análisis de frecuencia por subescala (ver tabla 1 para la subescala GI y tabla 2 para la subescala PR), para cada uno de los reactivos del instrumento con el fin de verificar que todas las opciones de respuesta hayan sido seleccionadas y de determinar la direccionalidad de los reactivos.

**Tabla 1**

<b>Análisis de frecuencias por reactivo de la subescala Grado de Incomodidad</b>		<b>Nada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Siempre</b>
<b>Reactivo</b>								
GI 1	Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	49	62	62	26	5		
GI 2	Halagar a un amigo(a).	108	58	28	9	1		
GI 3	Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	41	75	48	37	3		
GI 4	Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	85	55	42	10	12		
GI 5	Pedir una disculpa.	68	77	40	16	3		
GI 6	Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	46	86	42	26	4		
GI 7	Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	37	68	62	28	9		
GI 8	Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	42	77	44	28	13		
GI 9	Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	61	57	47	29	10		
GI 10	Aceptar que no sabe sobre algún tema.	72	62	45	20	5		
GI 11	Negarse a prestar dinero.	44	74	61	16	9		
GI 12	Hacer preguntas personales.	60	65	46	27	6		
GI 13	Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	39	77	53	28	7		
GI 14	Pedir una crítica constructiva.	79	67	40	16	2		
GI 15	Iniciar una conversación con un extraño.	54	57	55	18	20		
GI 16	Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	107	45	29	19	4		
GI 17	Solicitar una reunión o cita.	88	69	27	14	6		
GI 18	Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	74	62	46	18	4		
GI 19	Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	64	93	35	10	2		
GI 20	Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	45	80	44	27	8		
GI 21	Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	63	77	42	18	4		
GI 22	Decirle a alguien que le cae muy bien.	139	39	19	5	2		
GI 23	Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	76	68	35	18	7		
GI 24	Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	50	80	45	26	3		
GI 25	Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	87	63	35	14	5		
GI 26	Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	73	80	42	5	4		
GI 27	Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	74	60	33	18	19		
GI 28	Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.	57	76	48	18	5		
GI 29	Aceptar una cita romántica.	84	64	41	9	6		
GI 30	Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	102	62	31	9	0		

Continuación tabla 1.

GI 31	Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	77	60	23	25	19
GI 32	Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto, que no tiene razón.	75	61	47	14	7
GI 33	Renunciar a su trabajo.	54	54	43	39	14
GI 34	Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	38	61	50	33	22
GI 35	Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	39	82	51	25	7
GI 36	Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	55	59	53	30	7
GI 37	Recibir halagos.	74	752	38	15	5
GI 38	Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	58	68	50	19	9
GI 39	Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	42	78	54	20	10
GI 40	Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	55	64	50	26	9

Tabla 2

Análisis de frecuencias por reactivo de la subescala Probabilidad de Respuesta							
Reactivo	Siempre lo haría	1	2	3	4	5	Nunca lo haría
PR 1	Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	29	77	47	40	11	
PR 2	Halagar a un amigo(a).	59	99	26	18	2	
PR 3	Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	39	86	57	22	0	
PR 4	Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	40	82	45	30	7	
PR 5	Pedir una disculpa.	58	103	32	11	0	
PR 6	Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	34	77	45	44	4	
PR 7	Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	31	78	49	43	3	
PR 8	Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	50	86	47	18	3	
PR 9	Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	61	78	36	24	5	
PR 10	Aceptar que no sabe sobre algún tema.	75	83	34	10	2	
PR 11	Negarse a prestar dinero.	37	77	43	39	8	
PR 12	Hacer preguntas personales.	29	76	44	48	7	
PR 13	Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	25	79	56	41	3	
PR 14	Pedir una crítica constructiva.	52	100	36	14	2	
PR 15	Iniciar una conversación con un extraño.	30	65	46	55	8	
PR 16	Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	77	83	31	11	2	
PR 17	Solicitar una reunión o cita.	58	94	36	14	2	
PR 18	Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	63	85	41	11	4	
PR 19	Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	65	99	31	7	2	
PR 20	Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	34	73	62	31	4	
PR 21	Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	48	92	39	18	7	
PR 22	Decirle a alguien que le cae muy bien.	103	65	28	6	2	
PR 23	Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	74	77	46	6	1	
PR 24	Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	42	76	58	25	3	
PR 25	Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	96	62	35	10	1	

Continuación tabla 2.

PR 26	Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	62	84	46	11	1
PR 27	Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	95	59	26	17	7
PR 28	Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.	59	90	43	9	3
PR 29	Aceptar una cita romántica.	63	77	39	19	6
PR 30	Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	68	85	29	18	4
PR 31	Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	98	64	21	15	6
PR 32	Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto, que no tiene razón.	71	87	29	16	1
PR 33	Renunciar a su trabajo.	45	50	40	55	14
PR 34	Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	39	93	36	24	12
PR 35	Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	51	82	44	24	3
PR 36	Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	49	88	38	24	5
PR 37	Recibir halagos.	65	70	44	19	6
PR 38	Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	50	93	38	16	7
PR 39	Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	47	94	45	16	2
PR 40	Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	70	49	36	14	5

Tal y como se puede observar en las tablas 1 y 2, todas las opciones de respuesta fueron tomadas en cuenta, es decir resultaron atractivas; a excepción de la opción de respuesta 5 en los reactivos 30 (para la subescala GI), y 3 y 5 (para la subescala PR). Así mismo, es notable que en su mayoría los reactivos se cargan hacia la izquierda.

Posteriormente, con el fin de determinar si alguno de los reactivos debe eliminarse dado que no mide la conducta objetivo (asertividad), se llevó a cabo un análisis de discriminación de cada reactivo por subescala solicitando media, desviación estándar, sesgo y curtosis (ver tabla 3 para la subescala GI y tabla 4 para la subescala PR).

Así mismo, como parte de la evaluación de la capacidad discriminativa de los reactivos, se realizó una prueba t de student por subescala (GI y PR). Para ello, primero se generó una nueva variable por subescala (GI<sub>tot</sub> para la subescala Grado de Incomodidad y PR<sub>tot</sub> para la subescala Probabilidad de Respuesta), equivalente al resultado de la suma de cada uno de los reactivos del instrumento. Acto seguido se obtuvieron los valores del percentil 25 y 75 de estas variables (GI<sub>tot</sub> y PR<sub>tot</sub>) mediante un análisis de frecuencias. A partir de los valores obtenidos se creó una nueva variable dicotómica para cada subescala (GI<sub>iT</sub> para la subescala Grado de Incomodidad y PR<sub>rT</sub> para la subescala Probabilidad de Respuesta), basada en los cuartiles extremos de la suma de los reactivos. Estas variables (GI<sub>iT</sub> y PR<sub>rT</sub>) se utilizaron como variables de agrupación para realizar la prueba t de Student, consiguiendo los resultados presentados en la tabla 3 y 4 para la subescala Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta respectivamente.

Dentro del análisis de discriminación, también se incluyeron los valores de correlación de cada reactivo con el total y el valor de modificación del estadístico de confiabilidad al eliminar el reactivo, datos que se consiguieron mediante una prueba de confiabilidad interna a través de la fórmula de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Además, mediante

dicha fórmula, se calculó el valor del estadístico de confiabilidad encontrándose que el instrumento en cuestión cuenta con una alta confiabilidad preliminar ( $\alpha = 0.93$ ). Así mismo, se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de 0.91 y 0.89 para la subescala Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta respectivamente.

**Tabla 3**

<b>Análisis discriminativo de la subescala Grado de Incomodidad</b>								
<b>Reactivo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>Sesgo</b>	<b>Curtosis</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se elimina</b>
GI 1	2.39	1.061	.311	-.649	-5.798	.000*	.407	.914
GI 2	1.71	.899	1.139	.608	-5.654	.000*	.367	.915
GI 3	2.44	1.051	.298	-.836	-9.677	.000*	.482	.913
GI 4	2.06	1.162	.978	.220	-3.647	.000*	.234	.916
GI 5	2.06	.988	.738	-.033	-6.867	.000*	.425	.914
GI 6	2.29	1.018	.572	-.329	-4.911	.000*	.393	.914
GI 7	2.53	1.076	.355	-.477	-6.765	.000*	.396	.914
GI 8	2.48	1.151	.560	-.484	-8.155	.000*	.524	.913
GI 9	2.36	1.189	.490	-.734	-7.668	.000*	.484	.913
GI 10	2.14	1.083	.663	-.383	-8.076	.000*	.508	.913
GI 11	2.37	1.045	.565	-.032	-7.766	.000*	.491	.913
GI 12	2.28	1.113	.522	-.612	-6.041	.000*	.385	.915
GI 13	2.45	1.056	.447	-.436	-7.407	.000*	.426	.914
GI 14	2.00	.995	.737	-.251	-7.627	.000*	.449	.914
GI 15	2.48	1.245	.551	-.572	-6.943	.000*	.467	.914
GI 16	1.86	1.097	1.068	.083	-6.432	.000*	.395	.914
GI 17	1.93	1.050	1.127	.688	-5.763	.000*	.402	.914
GI 18	2.10	1.055	.666	-.355	-7.191	.000*	.497	.913
GI 19	1.99	.879	.819	.583	-5.341	.000*	.349	.915
GI 20	2.38	1.087	.574	-.372	-6.128	.000*	.484	.913
GI 21	2.13	1.016	.700	-.104	-8.803	.000*	.507	.913
GI 22	1.49	.839	1.849	3.207	-3.098	.003*	.289	.915
GI 23	2.08	1.098	.881	.039	-7.750	.000*	.510	.913
GI 24	2.27	1.019	.500	-.496	-9.975	.000*	.570	.912
GI 25	1.96	1.047	.973	.280	-6.149	.000*	.438	.914
GI 26	1.96	.917	.901	.846	-8.400	.000*	.535	.913
GI 27	2.25	1.288	.827	-.390	-5.127	.000*	.306	.916
GI 28	2.21	1.025	.630	-.146	-10.194	.000*	.621	.912
GI 29	1.97	1.029	.974	.504	-3.342	.001*	.277	.916
GI 30	1.74	.874	.934	-.063	-4.427	.000*	.261	.916
GI 31	2.26	1.327	.803	-.585	-7.126	.000*	.413	.914
GI 32	2.10	1.085	.776	-.054	-8.110	.000*	.543	.913
GI 33	2.53	1.257	.335	-1.006	-8.347	.000*	.435	.914
GI 34	2.71	1.248	.328	-.874	-10.101	.000*	.497	.913
GI 35	2.41	1.039	.530	-.265	-9.032	.000*	.559	.913
GI 36	2.39	1.133	.386	-.758	-9.038	.000*	.527	.913
GI 37	2.04	1.033	.859	.168	-4.061	.000*	.281	.916
GI 38	2.28	1.108	.636	-.251	-6.561	.000*	.478	.913
GI 39	2.40	1.071	.598	-.129	-9.392	.000*	.626	.912
GI 40	2.36	1.139	.505	-.565	-7.532	.000*	.504	.913

\* p < 0.05

**Tabla 4**

<b>Análisis discriminativo de la subescala Probabilidad de Respuesta</b>								
<b>Reactivo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>Sesgo</b>	<b>Curtosis</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se elimina</b>
PR 1	2.64	1.112	.354	-.717	-6.952	.000*	.407	.887
PR 2	2.04	.927	.885	.439	-4.374	.000*	.338	.888
PR 3	2.30	.902	.256	-.677	-4.802	.000*	.304	.889
PR 4	2.42	1.068	.512	-.450	-3.323	.001*	.169	.891
PR 5	1.98	.812	.649	.117	-3.779	.000*	.255	.889
PR 6	2.54	1.066	.254	-.901	-4.453	.000*	.266	.890
PR 7	2.55	1.032	.220	-.877	-5.715	.000*	.389	.888
PR 8	2.21	.961	.586	-.103	-6.669	.000*	.425	.887
PR 9	2.19	1.067	.704	-.262	-7.340	.000*	.481	.886
PR 10	1.93	.904	.873	.478	-6.231	.000*	.406	.887
PR 11	2.53	1.112	.382	-.748	-8.402	.000*	.470	.886
PR 12	2.65	1.093	.235	-.903	-7.914	.000*	.467	.886
PR 13	2.60	.990	.201	-.760	-9.965	.000*	.503	.886
PR 14	2.09	.889	.761	.438	-4.582	.000*	.330	.888
PR 15	2.74	1.127	.078	-1.022	-9.289	.000*	.448	.887
PR 16	1.91	.911	.926	.551	-5.499	.000*	.362	.888
PR 17	2.06	.908	.761	.314	-5.238	.000*	.383	.888
PR 18	2.06	.950	.821	.483	-6.880	.000*	.449	.887
PR 19	1.93	.834	.903	1.106	-4.047	.000*	.289	.889
PR 20	2.50	1.005	.250	-.588	-8.074	.000*	.498	.886
PR 21	2.24	1.019	.812	.294	-5.922	.000*	.395	.887
PR 22	1.72	.880	1.192	1.163	-4.676	.000*	.357	.888
PR 23	1.94	.866	.584	-.221	-5.840	.000*	.385	.888
PR 24	2.37	.991	.342	-.526	-7.681	.000*	.484	.886
PR 25	1.81	.923	.911	.053	-6.440	.000*	.405	.887
PR 26	2.04	.889	.549	-.212	-5.420	.000*	.371	.888
PR 27	1.93	1.112	1.113	.397	-3.786	.000*	.207	.891
PR 28	2.07	.939	.979	1.483	-7.129	.000*	.477	.886
PR 29	2.16	1.057	.767	-.026	-4.661	.000*	.309	.889
PR 30	2.04	1.004	.914	.321	-4.990	.000*	.381	.888
PR 31	1.86	1.062	1.260	.905	-3.406	.001*	.188	.891
PR 32	1.97	.923	.829	.134	-8.209	.000*	.487	.886
PR 33	2.72	1.265	.083	-1.198	-9.432	.000*	.494	.886
PR 34	2.40	1.103	.765	-.077	-3.785	.000*	.245	.890
PR 35	2.25	1.007	.545	-.390	-8.023	.000*	.498	.886
PR 36	2.25	1.029	.679	-.143	-6.800	.000*	.435	.887
PR 37	2.17	1.071	.696	-.196	-5.303	.000*	.383	.888
PR 38	2.20	1.009	.865	.462	-6.598	.000*	.465	.886
PR 39	2.18	.909	.597	.041	-10.007	.000*	.556	.885
PR 40	2.04	1.009	.899	.383	-5.659	.000*	.378	.888

\* p < 0.05

Dados los resultados obtenidos, se observa que todos los reactivos discriminan y que el  $\alpha$  no se modifica sustancialmente si se elimina algún reactivo en ambas subescalas. Así mismo, todos los reactivos correlacionan entre sí a pesar de que en algunos casos dichas correlaciones sean bajas (menores a 0.30). De igual modo, el sesgo y la curtosis de ciertos reactivos es elevada; sin embargo, la decisión de eliminar reactivos se basó no sólo en estos resultados sino también en los obtenidos en la muestra normativa.

Finalmente, de manera complementaria, y por su relevancia para el diseño de programas de entrenamiento, se identificó que los reactivos señalados con mayor



frecuencia por los participantes (14% o más de la muestra) en el estudio piloto fueron los siguientes:

**Tabla 5**

<b>Reactivos marcados con mayor frecuencia</b>		
<b>Reactivo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	39	19.1
5. Pedir una disculpa.	29	14.2
7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	40	19.6
8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	30	14.7
15. Iniciar una conversación con un extraño.	32	15.7
20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	38	18.6
23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	33	16.2
24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	34	16.7
34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	32	15.7
36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	31	15.2
39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	34	16.7
40. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	34	16.7

Posterior a la aplicación, tomando en cuenta los comentarios de los participantes, se cambió la redacción de algunos reactivos, conservando el sentido semántico y la estructura original de Gambrill y Richey (1975), para facilitar su comprensión por parte de las personas encuestadas (ver tabla 6). Quedando así conformado el inventario<sup>7</sup>, se procedió a la aplicación de la muestra normativa.

**Tabla 6**

<b>Reactivos que cambiaron en redacción</b>	
<b>Reactivo versión Gambrill y Richey (1975)</b>	<b>Reactivo nueva versión</b>
21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	21. Preguntar a alguien si usted lo ha ofendido.
28. Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.	28. Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.
32. Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto, que no tiene razón.	32. Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.
33. Renunciar a su trabajo.	33. Renunciar a su trabajo o a algo muy importante para usted.

<sup>7</sup> Esta versión de la escala es la que se encuentra en el anexo III.

### ***Etapa III: Aplicación del Inventario de Asertividad a la población meta***

#### *Justificación*

Otro aspecto importante, dentro del procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante, consiste en aplicar el inventario a la muestra normativa. Dado que ya se han llevado a cabo los piloteos necesarios y el instrumento se ha evaluado y revisado acordemente, éste está listo para administrarse a la población meta (Geisinger, 1994). Constituye un paso primordial debido a que se obtienen las características psicométricas del instrumento en cuestión, con el fin de determinar si realmente mide lo que pretende medir y la precisión con la que lo hace. Con lo cual se comprueba y se demuestra que el inventario efectivamente resulta un instrumento de medición confiable, válido y sensible a la cultura deseada. Así mismo, permite comprender y explorar cómo se manifiesta el constructo bajo estudio en el nuevo grupo sociocultural.

Por lo tanto, al obtener indicadores veraces de las propiedades psicométricas de la escala, ésta puede ser retomada para futuras aplicaciones con poblaciones similares (Reyes-Lagunes y García, 2008).

#### *Participantes*

850 personas, elegidas de manera accidental no probabilística, de entre 16 y 65 años de la Ciudad de México que supieran leer y escribir.

#### Descripción de la muestra

La muestra normativa estuvo conformada por 850 participantes, de los cuales 288 eran hombres y 562 mujeres (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
**Distribución por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	288	33.9
Femenino	562	66.1
Total	850	100.0

El rango de edad de las personas encuestadas fue de 16 a 65 años, que en conjunto reportan una media de edad de 27.36 (DE = 10.91) (ver tabla 2).

**Tabla 2**  
**Rango de edad**

<b>Edad (años)</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
16-20	223	26.2
21-22	224	26.4
23-31	202	23.8
32-65	201	23.6
Total	850	100.0

En cuanto al estado civil de la muestra piloteada se encontró que la mayoría de las personas encuestadas son solteras (ver tabla 3).

**Tabla 3**

<b>Estado Civil</b>		
<b>Estado Civil</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Soltero	675	79.4
Casado	151	17.8
Divorciado	12	1.4
Unión libre	7	.8
Viudo	5	.6
Total	850	100.0

De igual manera, la escolaridad de los participantes osciló entre primaria y posgrado, teniendo la mayoría de ellos un grado escolar de licenciatura (ver tabla 4).

**Tabla 4**

<b>Grado de Escolaridad</b>		
<b>Grado de Escolaridad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primaria	21	2.5
Secundaria	64	7.5
Preparatoria	78	9.2
Licenciatura	647	76.1
Posgrado	13	1.5
Carrera técnica	27	3.2
Total	850	100.0

Dentro de la población se encontraron diversas ocupaciones, siendo estudiante la mayoritaria (ver tabla 5).

**Tabla 5**

<b>Ocupación</b>		
<b>Ocupación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Estudiante	584	68.7
Empleado	92	10.8
Profesionista	88	10.4
Ama de casa	59	6.9
Técnico	18	2.1
Jubilado	7	.8
Desempleado	2	.2
Total	850	100.0

### *Instrumento*

El instrumento empleado en la etapa III se encuentra en el anexo III.

### *Procedimiento*

Dado que en la etapa II se obtuvo una versión de la escala cuyos reactivos discriminan; es decir, obtuvieron valores *t* significativos al 0.05, y cuya confiabilidad preliminar fue aceptable, se procedió a la aplicación de la muestra normativa, la cual consistió de 850 personas, de acuerdo a las normas institucionales (Geisinger, 1994).

El procedimiento para la selección de participantes y aplicación del instrumento fue el mismo que en la etapa II.

Se codificaron y capturaron los resultados para posteriormente realizar los análisis psicométricos necesarios, cuyo objetivo fue el obtener la confiabilidad preliminar de la escala. Dichos análisis incluyeron:

- a. Análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión para cada reactivo.
- b. Análisis de discriminación de reactivos utilizando la prueba *t* de Student.
- c. Análisis de confiabilidad para la escala en su totalidad utilizando el  $\alpha$  de Cronbach.
- d. Análisis de validez de constructo utilizando el análisis factorial.

Por último, así como en la etapa anterior, se identificaron los reactivos señalados con mayor frecuencia por las personas (20% o más de la muestra) por su relevancia para el diseño de programas de entrenamiento.

### *Resultados*

Así como en la etapa II, en primer lugar se obtuvieron las puntuaciones por subescala, encontrándose que éstas variaron en un rango de 40 a 175, con una media de 97.41 y una desviación estándar de 23.14 para la subescala Grado de Incomodidad; y de 49 a 160, con una media y una desviación estándar de 95.75 y 19.42 respectivamente, para la subescala Probabilidad de Respuesta.

De igual manera, se llevó a cabo el análisis de frecuencias (ver tabla 1 para la subescala GI y tabla 2 para la subescala PR) y el análisis de discriminación de cada reactivo (ver tablas 3 y 4 para las subescalas GI y PR respectivamente) por subescala con el fin de determinar los reactivos que debían eliminarse del inventario por no medir la conducta objetivo (asertividad).

Nuevamente, para el análisis de discriminación de cada reactivo se solicitó la media, desviación estándar, sesgo y curtosis. Así mismo, se realizó la prueba *t* de Student y una prueba de confiabilidad interna mediante la fórmula de Alfa de Cronbach, donde junto con el estadístico de confiabilidad se revisaron los valores de correlación de cada reactivo con el total y el valor de modificación del estadístico de confiabilidad al eliminar el reactivo, obteniéndose un valor de Alfa de Cronbach de 0.91, 0.89 y 0.94 para la subescala Grado de Incomodidad, para la subescala Probabilidad de Respuesta y para el inventario total respectivamente.

**Tabla 1**

<b>Análisis de frecuencias por reactivo de la subescala Grado de Incomodidad</b>		<b>Nada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Siempre</b>
	<b>Reactivo</b>							
GI 1	Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	183	250	241	139	37		
GI 2	Halagar a un amigo(a).	507	159	114	51	19		
GI 3	Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	122	273	270	135	50		
GI 4	Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	310	210	173	110	47		
GI 5	Pedir una disculpa.	278	246	190	94	42		
GI 6	Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	144	261	252	147	46		
GI 7	Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	158	270	204	152	66		
GI 8	Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	210	220	189	150	81		
GI 9	Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	195	200	147	206	102		
GI 10	Aceptar que no sabe sobre algún tema.	193	274	190	146	47		
GI 11	Negarse a prestar dinero.	213	302	205	87	43		
GI 12	Hacer preguntas personales.	205	273	222	105	45		
GI 13	Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	147	274	240	141	48		
GI 14	Pedir una crítica constructiva.	292	230	194	91	43		
GI 15	Iniciar una conversación con un extraño.	181	203	214	156	96		
GI 16	Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	508	166	100	56	20		
GI 17	Solicitar una reunión o cita.	294	263	188	81	24		
GI 18	Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	246	240	195	130	39		
GI 19	Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	241	275	208	98	28		
GI 20	Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	172	221	247	141	69		
GI 21	Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	272	267	176	103	32		
GI 22	Decirle a alguien que le cae muy bien.	591	123	70	48	18		
GI 23	Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	247	226	173	144	60		
GI 24	Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	173	260	222	134	61		
GI 25	Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	292	237	137	119	65		
GI 26	Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	307	283	171	72	17		
GI 27	Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	353	132	97	103	165		
GI 28	Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.	225	247	218	118	42		
GI 29	Aceptar una cita romántica.	324	223	175	87	41		
GI 30	Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	499	187	103	41	20		
GI 31	Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	352	190	118	108	82		
GI 32	Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.	273	257	160	109	51		
GI 33	Renunciar a su trabajo o a algo muy importante para usted.	64	104	134	265	283		
GI 34	Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	104	162	216	226	142		
GI 35	Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	140	241	242	154	73		
GI 36	Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	143	205	217	186	99		
GI 37	Recibir halagos.	319	250	159	86	36		
GI 38	Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	190	262	242	114	42		

Continuación tabla 1.

GI 39	Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	134	246	255	161	54
GI 40	Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	199	209	168	172	102

**Tabla 2**

<b>Análisis de frecuencias por reactivo de la subescala Probabilidad de Respuesta</b>								
	<b>Reactivo</b>	<b>Nada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Siempre</b>
PR 1	Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	185	299	142	183	41		
PR 2	Halagar a un amigo(a).	314	316	98	112	10		
PR 3	Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	142	305	213	170	20		
PR 4	Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	168	304	178	144	56		
PR 5	Pedir una disculpa.	296	310	133	96	15		
PR 6	Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	82	254	249	229	36		
PR 7	Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	138	258	207	214	33		
PR 8	Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	245	285	173	126	21		
PR 9	Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	198	242	172	199	39		
PR 10	Aceptar que no sabe sobre algún tema.	232	337	172	95	14		
PR 11	Negarse a prestar dinero.	118	300	231	169	32		
PR 12	Hacer preguntas personales.	115	243	228	219	45		
PR 13	Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	91	242	262	215	40		
PR 14	Pedir una crítica constructiva.	220	272	172	167	19		
PR 15	Iniciar una conversación con un extraño.	83	189	201	306	71		
PR 16	Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	420	260	98	59	13		
PR 17	Solicitar una reunión o cita.	194	308	192	129	27		
PR 18	Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	204	279	204	136	27		
PR 19	Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	262	315	186	79	8		
PR 20	Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	138	227	240	216	29		
PR 21	Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	215	293	178	125	39		
PR 22	Decirle a alguien que le cae muy bien.	496	212	71	55	16		
PR 23	Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	287	260	156	120	27		
PR 24	Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	200	264	214	151	21		
PR 25	Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	383	249	115	83	20		
PR 26	Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	234	340	176	82	18		
PR 27	Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	521	133	65	51	80		
PR 28	Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.	260	312	160	98	20		
PR 29	Aceptar una cita romántica.	206	187	167	132	58		
PR 30	Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	328	270	118	114	20		
PR 31	Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	449	201	76	73	51		
PR 32	Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.	316	320	140	61	13		
PR 33	Renunciar a su trabajo o a algo muy importante para usted.	49	102	121	377	201		
PR 34	Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	143	278	207	157	65		
PR 35	Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	179	279	224	140	28		

Continuación tabla 2.

PR 36	Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	166	280	203	171	30
PR 37	Recibir halagos.	332	245	145	118	10
PR 38	Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	157	283	211	156	43
PR 39	Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	160	319	209	135	27
PR 40	Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	307	257	161	96	29

Tal y como se puede observar en las tablas 1 y 2, todas las opciones resultaron atractivas porque fueron tomadas en cuenta. Como en el estudio piloto, la mayoría de los reactivos se cargan a la izquierda.

Tabla 3

Análisis discriminativo de la subescala Grado de Incomodidad								
Reactivo	Media	Desviación Estándar	Sesgo	Curtosis	t	p	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se elimina
GI 1	2.53	1.127	.285	-.754	-12.405	.000*	.407	.916
GI 2	1.72	1.048	1.351	.926	-11.620	.000*	.370	.916
GI 3	2.67	1.087	.290	-.539	-12.440	.000*	.422	.916
GI 4	2.26	1.231	.619	-.699	-9.330	.000*	.275	.917
GI 5	2.27	1.170	.631	-.498	-12.252	.000*	.389	.916
GI 6	2.64	1.115	.254	-.687	-12.636	.000*	.404	.916
GI 7	2.64	1.194	.329	-.823	-14.397	.000*	.434	.915
GI 8	2.61	1.288	.319	-1.008	-17.328	.000*	.503	.915
GI 9	2.79	1.354	.123	-1.260	-16.211	.000*	.460	.915
GI 10	2.51	1.175	.396	-.791	-16.663	.000*	.481	.915
GI 11	2.35	1.112	.617	-.282	-13.699	.000*	.423	.916
GI 12	2.43	1.137	.485	-.527	-12.073	.000*	.343	.916
GI 13	2.61	1.121	.311	-.661	-12.160	.000*	.380	.916
GI 14	2.25	1.181	.637	-.517	-15.667	.000*	.475	.915
GI 15	2.74	1.289	.203	-1.032	-11.253	.000*	.318	.917
GI 16	1.72	1.056	1.391	1.018	-10.525	.000*	.359	.916
GI 17	2.15	1.087	.675	-.338	-15.274	.000*	.486	.915
GI 18	2.38	1.182	.449	-.795	-20.890	.000*	.581	.914
GI 19	2.29	1.097	.533	-.495	-19.078	.000*	.556	.914
GI 20	2.66	1.204	.250	-.823	-13.128	.000*	.415	.916
GI 21	2.24	1.137	.627	-.500	-15.779	.000*	.463	.915
GI 22	1.56	1.002	1.801	2.352	-12.706	.000*	.411	.916
GI 23	2.46	1.263	.429	-.936	-18.280	.000*	.523	.914
GI 24	2.59	1.182	.359	-.740	-20.942	.000*	.575	.914
GI 25	2.33	1.284	.642	-.745	-17.616	.000*	.500	.915
GI 26	2.07	1.038	.747	-.167	-21.072	.000*	.573	.914
GI 27	2.52	1.578	.475	-1.363	-14.656	.000*	.399	.916
GI 28	2.42	1.161	.433	-.695	-22.855	.000*	.598	.914
GI 29	2.17	1.184	.731	-.428	-13.073	.000*	.404	.916
GI 30	1.70	1.012	1.451	1.426	-12.032	.000*	.394	.916
GI 31	2.27	1.364	.725	-.787	-12.329	.000*	.384	.916
GI 32	2.30	1.213	.644	-.587	-20.235	.000*	.588	.914
GI 33	3.70	1.254	-.723	-.547	-6.154	.000*	.214	.918
GI 34	3.16	1.260	-.178	-.989	-12.938	.000*	.401	.916
GI 35	2.74	1.184	.228	-.806	-19.512	.000*	.562	.914
GI 36	2.87	1.259	.082	-1.025	-15.880	.000*	.482	.915
GI 37	2.14	1.153	.785	-.288	-11.165	.000*	.321	.917
GI 38	2.48	1.124	.390	-.593	-13.644	.000*	.450	.915
GI 39	2.71	1.132	.192	-.745	-24.221	.000*	.662	.913

Continuación tabla 3.

GI 40	2.73	1.339	.219	-1.165	-19.382	.000*	.556	.914
-------	------	-------	------	--------	---------	-------	------	------

\* p < 0.05

**Tabla 4**

<b>Análisis discriminativo de la subescala Probabilidad de Respuesta</b>								
Reactivo	Media	Desviación Estándar	Sesgo	Curtosis	t	p	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se elimina
PR 1	2.52	1.186	.372	-.950	-9.828	.000*	.339	.890
PR 2	2.04	1.057	.823	-.296	-12.638	.000*	.408	.889
PR 3	2.55	1.060	.238	-.827	-11.802	.000*	.365	.890
PR 4	2.55	1.174	.444	-.725	-6.867	.000*	.230	.892
PR 5	2.09	1.053	.772	-.241	-12.225	.000*	.422	.889
PR 6	2.86	1.052	-.003	-.816	-9.832	.000*	.277	.891
PR 7	2.70	1.128	.088	-.995	-11.676	.000*	.352	.890
PR 8	2.29	1.108	.513	-.690	-13.378	.000*	.417	.889
PR 9	2.58	1.206	.218	-1.096	-13.007	.000*	.338	.890
PR 10	2.20	1.015	.609	-.326	-11.322	.000*	.356	.890
PR 11	2.64	1.064	.242	-.719	-8.359	.000*	.281	.891
PR 12	2.81	1.123	.035	-.911	-10.834	.000*	.348	.890
PR 13	2.85	1.064	.006	-.769	-8.670	.000*	.274	.891
PR 14	2.40	1.134	.342	-.983	-14.920	.000*	.457	.888
PR 15	3.11	1.139	-.273	-.873	-13.222	.000*	.397	.889
PR 16	1.81	.994	1.197	.752	-10.805	.000*	.378	.890
PR 17	2.40	1.091	.457	-.616	-17.626	.000*	.526	.887
PR 18	2.42	1.111	.387	-.744	-19.487	.000*	.547	.887
PR 19	2.12	.984	.572	-.419	-15.002	.000*	.481	.888
PR 20	2.73	1.112	-.016	-.965	-16.601	.000*	.447	.889
PR 21	2.39	1.146	.522	-.615	-16.472	.000*	.470	.888
PR 22	1.69	.999	1.506	1.554	-13.139	.000*	.406	.889
PR 23	2.22	1.150	.617	-.640	-15.102	.000*	.434	.889
PR 24	2.45	1.106	.284	-.885	-17.658	.000*	.474	.888
PR 25	1.95	1.090	.991	.058	-12.723	.000*	.378	.890
PR 26	2.19	1.012	.668	-.127	-16.978	.000*	.530	.888
PR 27	1.87	1.327	1.372	.502	-8.331	.000*	.258	.892
PR 28	2.18	1.065	.672	-.332	-20.350	.000*	.571	.887
PR 29	2.47	1.206	.508	-.720	-10.503	.000*	.338	.890
PR 30	2.09	1.125	.784	-.429	-12.815	.000*	.402	.889
PR 31	1.91	1.223	1.240	.403	-8.799	.000*	.275	.892
PR 32	1.98	.981	.884	.237	-16.314	.000*	.512	.888
PR 33	3.68	1.130	-.813	-.114	-5.306	.000*	.174	.893
PR 34	2.67	1.177	.315	-.806	-8.408	.000*	.270	.892
PR 35	2.48	1.095	.320	-.730	-15.454	.000*	.465	.888
PR 36	2.55	1.120	.261	-.877	-13.275	.000*	.402	.889
PR 37	2.09	1.102	.651	-.724	-10.984	.000*	.306	.891
PR 38	2.58	1.133	.316	-.767	-13.892	.000*	.414	.889
PR 39	2.47	1.065	.399	-.595	-19.243	.000*	.560	.887
PR 40	2.16	1.134	.719	-.405	-16.007	.000*	.473	.888

\* p < 0.05

A pesar de que nuevamente todos los reactivos discriminan y que el valor del Alfa de Cronbach no se modifica sustancialmente si se elimina algún reactivo en ambas subescalas, tanto en el estudio piloto como en la muestra normativa, el reactivo 22 (“Decirle a alguien que le cae muy bien”) tiene un sesgo y curtosis elevados (mayores a 1.5); lo cual indica que el reactivo en cuestión resulta ser una conducta típica; es decir, la mayoría de las personas no tiene dificultad alguna para llevarla a cabo. Así mismo, la correlación de dicho reactivo con todos los demás en el estudio piloto es baja (menor a



0.30) y en la muestra normativa es mediana (alrededor de 0.40) reflejando una posible falta de consistencia con el resto de los reactivos del instrumento. Por lo tanto, se eliminó dicho reactivo de la escala<sup>8</sup>, con lo cual ésta quedó conformada por 39 reactivos de los 40 originales.

Posteriormente se procedió a efectuar un análisis factorial con el fin de obtener la validez de constructo del inventario. Para ello, primero se realizó un análisis de correlación de los reactivos por subescala usando la fórmula de Pearson para determinar el tipo de rotación a utilizar en el análisis factorial. Debido a que en ambas subescalas la mayoría de las correlaciones de Pearson resultantes fueron bajas (menores a 0.30), se utilizó la rotación ortogonal obteniéndose los resultados presentados a continuación.

Para la subescala Grado de Incomodidad se obtuvo una estructura factorial compuesta por nueve factores que en conjunto explican el 54.68% de la varianza total (ver tabla 5).

**Tabla 5**

<b>Proporción de varianza explicada por factor para la subescala Grado de Incomodidad</b>			
<b>Factor</b>	<b>Varianza explicada (valores eigen)</b>	<b>Proporción de varianza total</b>	<b>Proporción de varianza acumulada</b>
1	9.730	24.949	24.949
2	2.296	5.888	30.837
3	1.690	4.334	35.171
4	1.615	4.141	39.312
5	1.436	3.682	42.994
6	1.254	3.215	46.209
7	1.222	3.134	49.343
8	1.076	2.759	52.101
9	1.008	2.584	54.685

Así mismo, se determinó la composición de cada factor incluyendo sólo los reactivos con cargas factoriales sustanciales; es decir, igual o mayores a +-0.40 (ver tabla 6).

**Tabla 6**

<b>Estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad</b>									
<b>Reactivos</b>	<b>Factores</b>								
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	.791								
9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	.776								
25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	.738								
24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	.508								

<sup>8</sup> La versión final del instrumento (eliminado el reactivo 22) se encuentra en el anexo IV.

Continuación tabla 6.

18. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	.632	
26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	.583	
19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	.507	
38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	.497	
32. Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.	.416	
5. Pedir una disculpa.	.684	
3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	.677	
7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	.565	
10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	.466	
14. Pedir una crítica constructiva.	.464	
4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	.451	
34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	.712	
33. Renunciar a su trabajo o algo muy importante para usted.	.638	
35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	.582	
36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	.536	
37. Recibir halagos.	.694	
16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	.635	
29. Aceptar una cita romántica.	.632	
2. Halagar a un amigo(a).	.463	
30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	.460	
17. Solicitar una reunión o cita.	.416	
13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	.633	
11. Negarse a prestar dinero.	.626	
12. Hacer preguntas personales.	.592	
1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	.501	
6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o cita.	.446	
31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	.774	
27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	.719	
8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	.644	
28. Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.	.473	
39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	.473	
15. Iniciar una conversación con un extraño.	.758	
20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	.672	
21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	.488	

Método de extracción: análisis de componentes principales con rotación ortogonal (VARIMAX).  
La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

De acuerdo con la teoría psicométrica (Kline, 1994; Nunnally, 1995), el factor 7 no puede ser considerado como tal debido a que únicamente está conformado por dos reactivos y se requiere un mínimo de tres para que sea denominado factor. Por lo tanto, constituye un indicador. Es así como la estructura factorial resultante de la subescala Grado de Incomodidad quedó conformada por ocho factores y un indicador.

Para la subescala Probabilidad de Respuesta se obtuvo una estructura factorial compuesta por nueve factores que en conjunto explican el 52.36% de la varianza total (ver tabla 7).

**Tabla 7**

<b>Proporción de varianza explicada por factor para la subescala Probabilidad de Respuesta</b>			
<b>Factor</b>	<b>Varianza explicada (valores Eigen)</b>	<b>Proporción de varianza total</b>	<b>Proporción de varianza acumulada</b>
1	8.002	20.517	20.517
2	2.370	6.076	26.593
3	1.975	5.064	31.657
4	1.729	4.434	36.091
5	1.492	3.825	39.915
6	1.373	3.520	43.436
7	1.280	3.283	46.718
8	1.169	2.998	49.716
9	1.033	2.649	52.365

También para esta subescala se determinó la composición de cada factor incluyendo sólo los reactivos con cargas factoriales sustanciales; es decir, igual o mayores a  $\pm 0.40$  (ver tabla 8).

**Tabla 8**

<b>Estructura factorial de la subescala Probabilidad de Respuesta</b>									
<b>Reactivos</b>	<b>Factores</b>								
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	.689								
5. Pedir una disculpa.	.666								
7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	.605								
10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	.592								
14. Pedir una crítica constructiva.	.540								
19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	.493								
38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.		.661							
18. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando usted no está de acuerdo con su punto de vista.		.641							
35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.		.641							
24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.		.627							
26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.		.575							
9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.				.782					

Continuación tabla 8.

23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	.780	
25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	.664	
36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	.425	
37. Recibir halagos.	.680	
2. Halagar a un amigo(a).	.670	
16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	.667	
30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	.596	
29. Aceptar una cita romántica.	.474	
17. Solicitar una reunión o cita.	.448	
8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	.576	
28. Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.	.576	
40. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	.567	
39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	.546	
32. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	.525	
20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	.745	
15. Iniciar una conversación con un extraño.	.726	
21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	.431	
13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	.652	
6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	.615	
11. Negarse a prestar dinero.	.526	
33. Renunciar a su trabajo o algo muy importante para usted.	.489	
12. Hacer preguntas personales.	.413	
27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	.699	
31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	.691	
34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	.560	
1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	.694	
4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	.626	

Método de extracción: análisis de componentes principales con rotación ortogonal (VARIMAX).  
La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

En esta subescala también apareció un indicador, ya que no puede ser denominado factor al estar conformado únicamente por dos reactivos (Kline, 1994; Nunnally, 1995). Por lo que la estructura factorial resultante de dicha subescala quedó constituida por ocho factores y un indicador al igual que en la subescala Grado de Incomodidad.

Debido a que se eliminó el reactivo 22 del inventario, nuevamente se realizó una prueba de confiabilidad interna mediante la fórmula de Alfa de Cronbach, donde junto

con el estadístico de confiabilidad se revisaron los valores del Alfa de Cronbach por factor para cada subescala, obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0.94 para el inventario total; y de 0.91 y 0.88 para las subescalas Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta respectivamente.

A continuación se presenta la estructura factorial resultante de la subescala Grado de Incomodidad así como los valores del Alfa de Cronbach por factor.

4 reactivos

<b>Factor 1: Manejar Situaciones de Servicio</b>	<b>Alfa de Cronbach = 0.796</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>
23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	.791
9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	.776
25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	.738
+24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	.508

5 reactivos

<b>Factor 2: Confrontación</b>	<b>Alfa de Cronbach = 0.759</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>
18. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	.632
26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	.583
+19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	.507
38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	.497
+32. Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.	.416

6 reactivos

<b>Factor 3: Admitir Deficiencias Personales</b>	<b>Alfa de Cronbach = 0.702</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>
5. Pedir una disculpa.	.684
3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	.677
7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	.565
10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	.466
14. Pedir una crítica constructiva.	.464
+4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	.451

4 reactivos

<b>Factor 4: Manejar Situaciones Molestas</b>	<b>Alfa de Cronbach = 0.687</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>
+34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	.712
33. Renunciar a su trabajo o algo muy importante para usted.	.638
+35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	.582
36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	.536

6 reactivos

<b>Factor 5: Involucrarse en Conversaciones Agradables</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.718</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
37. Recibir halagos.	.694	
16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	.635	
29. Aceptar una cita romántica.	.632	
2. Halagar a un amigo(a).	.463	
30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	.460	
17. Solicitar una reunión o cita.	.416	

5 reactivos

<b>Factor 6: Rechazar Peticiones</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.635</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
+13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	.633	
11. Negarse a prestar dinero.	.626	
+12. Hacer preguntas personales.	.592	
1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	.501	
6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o cita.	.446	

3 reactivos

<b>Factor 7: Dar Retroalimentación Negativa</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.716</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	.644	
28. Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.	.473	
39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	.473	

3 reactivos

<b>Factor 8: Iniciar Interacciones</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.600</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
15. Iniciar una conversación con un extraño.	.758	
20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	.672	
+21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	.488	

2 reactivos

<b>Indicador</b>	<b>Alfa de Cronbach = 0.632</b>	
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	.774	
27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	.719	

+ Reactivos que no concuerdan con el nombre dado al factor.

Posteriormente, se definieron los factores basándose en su contenido y congruencia conceptual (ver tabla 9).

**Tabla 9**  
**Definición de factores**

<b>Factor</b>	<b>Definición</b>
1. Manejar situaciones de servicio	Defender los propios derechos en situaciones en las que se recibe un servicio.
2. Confrontación	Discutir o discrepar con otras personas en cuanto a opiniones o conductas.
3. Admitir deficiencias personales.	Disculparse o admitir ignorancia en ciertas áreas y/o que se tienen dificultades, ante otros.
4. Manejar una situación molesta.	Saberse conducir en situaciones que provocan malestar o que resultan desagradables.

Continuación tabla 9.

5. Involucrarse en conversaciones agradables.	Relacionarse con otras personas de manera amistosa, afectuosa o mostrando admiración.
6. Rechazar peticiones	No satisfacer las demandas de los demás cuando así se desee.
7. Dar retroalimentación negativa	Hacerle saber a otras personas qué de su comportamiento resulta molesto u ofensivo.
8. Iniciar interacciones.	Establecer contacto con otras personas, conversar y relacionarse con ellas.

De igual manera, se presenta la estructura factorial de la subescala Probabilidad de Respuesta junto con los valores del Alfa de Cronbach por factor; así como las definiciones de los factores tomando en cuenta que éstas son las mismas para los factores de ambas subescalas.

6 reactivos

<b>Factor 1: Admitir Deficiencias Personales</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.736</b>
<b>Reactivos</b>		<b>Peso Factorial</b>
3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.		.689
5. Pedir una disculpa.		.666
7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.		.605
10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.		.592
14. Pedir una crítica constructiva.		.540
19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.		.493

5 reactivos

<b>Factor 2: Confrontación</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.756</b>
<b>Reactivos</b>		<b>Peso Factorial</b>
38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.		.661
18. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando usted no está de acuerdo con su punto de vista.		.641
35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.		.641
24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.		.627
26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.		.575

4 reactivos

<b>Factor 3: Manejar Situaciones de Servicio</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.734</b>
<b>Reactivos</b>		<b>Peso Factorial</b>
9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.		.782
23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.		.780
25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.		.664
+36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.		.425

6 reactivos

<b>Factor 4: Involucrarse en Conversaciones Agradables</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.724</b>
<b>Reactivos</b>		<b>Peso Factorial</b>
37. Recibir halagos.		.680
2. Halagar a un amigo(a).		.670
16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.		.667
30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.		.596
29. Aceptar una cita romántica.		.474
17. Solicitar una reunión o cita.		.448

5 reactivos

<b>Factor 5: Dar Retroalimentación Negativa</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.764</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	.576	
28. Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.	.576	
+40. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	.567	
39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	.546	
32. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	.525	

3 reactivos

<b>Factor 6: Iniciar Interacciones</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.627</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	.745	
15. Iniciar una conversación con un extraño.	.726	
+21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	.431	

5 reactivos

<b>Factor 7: Rechazar Peticiones</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.542</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
+13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	.652	
6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	.615	
11. Negarse a prestar dinero.	.526	
+33. Renunciar a su trabajo o algo muy importante para usted.	.489	
+12. Hacer preguntas personales.	.413	

3 reactivos

<b>Factor 8: Resistir la Presión de Otras Personas</b>		<b>Alfa de Cronbach = 0.551</b>
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	.699	
31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	.691	
34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	.560	

2 reactivos

<b>Indicador</b>	<b>Alfa de Cronbach = 0.410</b>	
<b>Reactivos</b>	<b>Peso Factorial</b>	
1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	.694	
4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	.626	

+ Reactivos que no concuerdan con el nombre dado al factor.

A continuación se presentan las definiciones de los factores de la subescala Probabilidad de Respuesta:

**Tabla 10**

<b>Definición de factores</b>	
<b>Factor</b>	<b>Definición</b>
1. Admitir deficiencias personales.	Disculparse o admitir ignorancia en ciertas áreas y/o que se tienen dificultades, ante otros.
2. Confrontación	Discutir o discrepar con otras personas en cuanto a opiniones o conductas.
3. Manejar situaciones de servicio	Defender los propios derechos en situaciones en las que se recibe un servicio.
4. Involucrarse en conversaciones agradables.	Relacionarse con otras personas de manera amistosa, afectuosa o mostrando admiración.



Continuación tabla 10.

5. Dar retroalimentación negativa	Hacerle saber a otras personas qué de su comportamiento resulta molesto u ofensivo.
6. Iniciar interacciones.	Establecer contacto con otras personas, conversar y relacionarse con ellas.
7. Rechazar peticiones	No satisfacer las demandas de los demás cuando así se desee.
8. Resistir la presión de otras personas.	Conducirse a favor de los intereses y necesidades personales sin ceder a la presión social o sin acatar la forma de pensar o actuar de otros.

En cuanto a los nombres asignados a los factores, cabe destacar que se respetaron los propuestos originalmente por Gambrill y Richey (1975), a pesar de haber inconsistencias conceptuales y estadísticas en el análisis factorial realizado por las autoras para la subescala Grado de Incomodidad. Así mismo, son los mismos para ambas subescalas ya que los factores obtenidos en ambos casos apuntan a contenidos similares pero no idénticos (a excepción de los factores *iniciar interacciones* e *involucrarse en conversaciones agradables*, que son equivalentes en las dos subescalas), porque comparten reactivos.

Referente a la composición de los factores, es preciso mencionar que algunos reactivos (señalados mediante el signo +), a pesar de tener pesos factoriales significativos, se refieren a situaciones que no corresponden por completo con el resto de los reactivos y por tanto, con los nombres de los factores. Esta misma situación se ha observado en la estructura factorial de varias escalas de autoreporte de asertividad (Gambrill y Richey, 1975).

Así como en la etapa II, de manera complementaria, y por su relevancia para el diseño de programas de entrenamiento, se identificó que los reactivos señalados con mayor frecuencia por las personas (20% o más de la muestra) del estudio normativo fueron los siguientes:

Tabla 11

Reactivos marcados con mayor frecuencia		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	225	26.5
7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	186	21.9
9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	175	20.6
15. Iniciar una conversación con un extraño.	220	25.9
20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	250	29.4
23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	180	21.2
34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	220	25.9
36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	180	21.2
39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	186	21.9
40. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	231	27.2

Finalmente, basándose en recomendaciones de los participantes, se hicieron modificaciones en la redacción de las instrucciones<sup>9</sup> referentes a señalar aquellas

<sup>9</sup> Estas instrucciones están en la última página del inventario en cuestión, y se pueden encontrar en el anexo IV.

situaciones en las que les gustaría conducirse con mayor seguridad; quedando así conformada la versión final del inventario que se encuentra en el anexo IV.

#### **Etapa IV: Confiabilidad test-retest del Inventario de Asertividad**

##### *Justificación*

Todo instrumento de medición psicológica debe de cumplir con la característica psicométrica de confiabilidad; es decir, debe de tener consistencia interna y/o consistencia temporal. Al tener consistencia interna y temporal, se demuestra que la prueba es homogénea, por lo que los reactivos que la conforman miden el mismo rasgo (p. ej. asertividad). Con lo que resulta ser una herramienta de medición confiable que mide consistentemente de la misma manera al constructo deseado (p. ej. asertividad) o lo que pretende medir a lo largo del tiempo (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006; Garaigordobil, 1998).

##### *Participantes*

425 personas de la muestra normativa total (850 participantes) de entre 16 y 65 años que supieran leer y escribir y que habitaran en la Ciudad de México, y que fueron elegidos de manera accidental no probabilística.

##### Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por 425 personas, de las cuales 178 eran hombres y 247 mujeres (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
**Distribución por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	178	41.9
Femenino	247	58.1
Total	425	100.0

El rango de edad de los participantes fue de 17 a 65 años, que en conjunto reportan una media de edad de 31.58 años (DE = 12.26) (ver tabla 2).

**Tabla 2**  
**Rango de edad**

<b>Edad (años)</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
17-22	137	32.2
23-30	107	25.2
31-40	82	19.3
41-65	99	23.3
Total	425	100.0

En cuanto al estado civil de la muestra piloteada se encontró que la mayoría de las personas encuestadas son solteras (ver tabla 3).

**Tabla 3**

<b>Estado Civil</b>		
<b>Estado Civil</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Soltero	282	66.4
Casado	123	28.9
Divorciado	11	2.6
Unión libre	6	1.4
Viudo	3	.7
Total	425	100.0

De igual manera, la escolaridad de los participantes osciló entre primaria y posgrado, teniendo la mayoría de ellos un grado escolar de licenciatura (ver tabla 4).

**Tabla 4**

<b>Grado de Escolaridad</b>		
<b>Grado de Escolaridad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primaria	17	4.0
Secundaria	57	13.4
Preparatoria	66	15.5
Licenciatura	254	59.8
Posgrado	7	1.6
Carrera técnica	24	5.6
Total	425	100.0

Dentro de la población se encontraron ocupaciones tales como hogar, estudiante, profesionista, empleado, técnico, entre otras; siendo estudiante la ocupación mayoritaria (ver tabla 5).

**Tabla 5**

<b>Ocupación</b>		
<b>Ocupación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Estudiante	203	47.8
Empleado	75	17.6
Profesionista	67	15.8
Ama de casa	53	12.5
Técnico	18	4.2
Jubilado	7	1.6
Desempleado	2	.5
Total	425	100.0

*Instrumento*

El inventario empleado en esta etapa se encuentra en el anexo III.  
*Procedimiento*

Con el fin de evaluar la confiabilidad test-retest de la escala, se seleccionaron, de manera accidental no probabilística, a 425 personas de entre 16 y 65 años de la muestra normativa total (850 participantes) para aplicarles nuevamente el inventario dejando un periodo de cuatro semanas de diferencia entre una aplicación y otra. El procedimiento para la aplicación del inventario fue el mismo que en las etapas II y III.

Se codificaron y capturaron los resultados para posteriormente realizar los análisis psicométricos correspondientes, que en este caso únicamente incluyeron la obtención de los coeficientes de confiabilidad test-retest para las subescalas Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta del inventario en cuestión mediante la correlación de Pearson.

*Resultados*

Para obtener el coeficiente de confiabilidad test-retest, primero se sumaron las puntuaciones obtenidas por los participantes en ambas subescalas tanto en la aplicación inicial como en la posterior. Para ello se crearon variables de agrupación de la suma de los reactivos por subescala y por aplicación (Gltot y PRtot para el pretest de las subescalas Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta respectivamente; Gltestrettest y PRtestrettest para el posttest de GI y PR respectivamente). Acto seguido se correlacionaron las puntuaciones totales de ambos momentos, mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r), encontrándose que entre los puntajes del pre y del post test existe una correlación de  $r = 0.50$  ( $p < 0.01$ ) y  $r = 0.55$  ( $p < 0.01$ ) para las subescalas Grado de Incomodidad (ver tabla 1) y Probabilidad de Respuesta (ver tabla 2) respectivamente.

**Tabla 1**

<b>Correlación entre los puntajes pre y posttest de la subescala Grado de Incomodidad</b>		
		<b>Grado de Incomodidad Test Retest (Gltestrettest)</b>
<b>Grado de Incomodidad Total (Gltot)</b>	Correlación de Pearson	.506(**)
	Significancia (2-colas)	.000
	N	425

\*\*  $p < 0.01$

**Tabla 2**

<b>Correlación entre los puntajes pre y posttest de la subescala Probabilidad de Respuesta</b>		
		<b>Probabilidad de Respuesta Test Retest (PRtestrettest)</b>
<b>Probabilidad de Respuesta Total (PRtot)</b>	Correlación de Pearson	.550(**)
	Significancia (2-colas)	.000
	N	425

\*\*  $p < 0.01$

## DISCUSIÓN

Usualmente, la asertividad se ha definido como un conjunto de habilidades englobadas en cuatro categorías generales: 1) Capacidad de decir no, 2) Expresión de sentimientos positivos y negativos, 3) Iniciar, mantener y terminar conversaciones; y 4) Pedir favores y hacer peticiones (Lazarus, 1973); que promueven el desarrollo de interacciones eficaces con los demás. Constituye un componente básico en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias que inciden en el bienestar psicológico y social de la persona. Su contraparte, la inasertividad, se relaciona con el desarrollo de diversos trastornos que conducen a la inadaptación del ser humano, puesto que la persona es incapaz de responder eficazmente a los conflictos derivados de la interacción social humana (Caballo, 1993, 1995; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; Gil, León y Jarana, 1995; Hidalgo y Abarca, 1999; Levenson y Gottman, 1978; Morrison y Bellack, 1981; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Debido a ello, resulta imprescindible construir instrumentos de medición que permitan evaluar con precisión a la asertividad tomando en cuenta su multidimensionalidad y multiculturalidad. Por lo que, dada la importancia de que existan formas de medición de la asertividad de acuerdo a su contexto social y cultural, en la presente investigación se realizaron las correcciones pertinentes al trabajo de estandarización llevado a cabo por Guerra (1996) para la población mexicana del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975); mejorando así, las propiedades psicométricas de dicha escala al obtener puntajes más elevados de confiabilidad y validez que los conseguidos por Guerra (1996).

Partiendo del hecho de que se observan inconsistencias teóricas y estadísticas tanto en el trabajo de Guerra (1996) como en el de Gambrill y Richey (1975), se modificó la redacción de algunos reactivos (3, 9, 18, 20 y 36) tomando en cuenta la literatura revisada y otros inventarios de asertividad (p. ej., Escala de Asertividad de Rathus, 1975; Medida de Rasgos Asertivos de Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987; Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes y Escala Multidimensional de Asertividad para Empleados de Flores, 1994; entre otras); y junto con el resto de los reactivos, tratando de conservar las dimensiones o constructos teóricos de la prueba original, se obtuvo la versión preliminar del inventario en cuestión. A partir de ello se procedió a la aplicación de la escala con la población meta; a partir de lo cual se efectuaron los análisis psicométricos correspondientes.

### *Análisis de frecuencias y discriminativo*

Basándose en los análisis de frecuencias y discriminativo, fueron eliminados aquellos reactivos que se cargaron con un 75% o más en los extremos de la curva y cuyos valores de sesgo y curtosis fueron mayores a 1.5 en ambas subescalas tanto en el estudio piloto como en la muestra normativa. Por lo tanto, el reactivo 22 (“Decirle a alguien que le cae muy bien”), como resultado de dichos análisis, fue eliminado al no medir lo que fue diseñado para medir: asertividad (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006). Así mismo, se demostró que la prueba es sensible a detectar extremos opuestos de deseabilidad social en la escala, resultado que concuerda con los obtenidos por Guerra (1996). Sin embargo, dado que la autora no llevó a cabo un análisis de frecuencias no se pudieron hacer comparaciones de mayor alcance. Debido a ello, no eliminó ningún reactivo ya que tan sólo se basó en los resultados obtenidos a partir del análisis de discriminación de reactivos mediante la prueba t de Student. Es así como en el presente estudio la escala quedó conformada por 39 reactivos de los 40 originales; a

diferencia del trabajo llevado a cabo por Guerra (1996) donde la prueba quedó constituida por los 40 reactivos. La presente investigación también difirió del trabajo llevado a cabo por las autoras del inventario, ya que en su estudio no se eliminó ningún reactivo ni tampoco mencionan los resultados obtenidos a partir de los análisis de frecuencias y discriminación de reactivos, si es que éstos se llevaron a cabo.

Dados los resultados encontrados, parece ser que el reactivo eliminado (“Decirle a alguien que le cae muy bien”) es un conducta que la mayoría de las personas realiza sin dificultad alguna, lo cual indica que a la población evaluada se le facilita expresar emociones positivas que impliquen hacer cumplidos a otros. Como dicho reactivo constituye una conducta típica en la población muestreada, resulta ineficaz como medida de la asertividad en la cultura mexicana, al no discriminar entre ésta y otros tipos de conducta, como serían la agresividad y la inasertividad.

Por último, dentro del análisis de frecuencias y discriminativo, se puede decir que los 39 reactivos que conforman el inventario final resultan eficaces como una medida de la asertividad al demostrarse que son confiables y válidos, ya que discriminan entre grupos extremos, y los valores del sesgo, desviación estándar y curtosis están dentro de lo esperado (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006).

#### *Análisis de confiabilidad*

Referente al análisis de la confiabilidad, se alcanzó un índice elevado (Alfa de Cronbach = 0.94), ya que en psicología un valor de 0.85 es muy aceptable (Domínguez, 1997). Esto significa que la escala cuenta solamente con un 6% de error aleatorio. Así mismo, los índices de confiabilidad obtenidos en ambas subescalas (0.91 y 0.88 para GI y PR respectivamente) fueron adecuados y superiores a los obtenidos por Guerra (1996) en la subescala GI (0.89) y el inventario total (0.92). En relación a la subescala Probabilidad de Respuesta, el valor del coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.88$ ) no cambió, ya que es el mismo valor que el conseguido por Guerra (1996) en su estudio. Debido a que Gambrill y Richey (1975) no obtuvieron los valores del Alfa de Cronbach para ambas subescalas y para el inventario total, ni mencionan las razones de ello, no fue posible hacer comparaciones con los coeficientes de confiabilidad conseguidos en dicha investigación.

El valor del estadístico de confiabilidad en el estudio piloto ( $\alpha = 0.93, 0.91$  y  $0.89$  para el inventario total, la subescala Grado de Incomodidad y la subescala Probabilidad de Respuesta respectivamente), fue muy similar al obtenido en la muestra normativa, lo cual es un indicador de que los reactivos que componen la prueba son homogéneos o consistentes entre sí.

Tanto en el estudio piloto como en la muestra normativa se usó la fórmula de Alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad de la consistencia interna, demostrándose que la prueba en cuestión es más homogénea que heterogénea ya que contiene reactivos que parecen medir un solo rasgo (asertividad); por lo tanto, la escala resulta ser una herramienta de medición confiable que mide consistentemente de la misma manera a la asertividad. Se usó la fórmula de Alfa de Cronbach debido a que es el estadístico preferido para obtener una estimación de la confiabilidad de la consistencia interna. Además requiere sólo una administración de la prueba (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006; Garaigordobil, 1998).

Por otra parte, con el fin de determinar si el instrumento en cuestión mide de manera consistente de una ocasión a otra se calculó el coeficiente de confiabilidad test-retest (procedimiento no efectuado por Guerra, 1996) correlacionando las puntuaciones obtenidas por subescala por el mismo grupo de personas en dos aplicaciones diferentes de la prueba (cuatro semanas de diferencia entre una aplicación y otra), obteniéndose una correlación moderada (0.50 para GI y 0.55 para PR) y significativa al 0.01 entre las puntuaciones pre y postest del grupo de personas evaluado. Tales resultados demuestran que el Inventario de Asertividad es una medida estable a lo largo del tiempo; es decir, es un instrumento con estabilidad temporal, lo cual parece indicar que la asertividad es un rasgo de personalidad relativamente consistente.

Parece ser que las puntuaciones pre y postest para la subescala Probabilidad de Respuesta son más estables a lo largo del tiempo que para la subescala Grado de Incomodidad, lo cual puede deberse a que en la población muestreada la probabilidad de que se lleve a cabo una conducta no cambia de un momento a otro; mientras que el malestar subjetivo que se experimenta en una serie de situaciones puede variar por factores propios a la persona tales como su estado de ánimo.

Las autoras del inventario calcularon el coeficiente de confiabilidad test-retest para una muestra de 49 personas (16 hombres y 33 mujeres) dejando un espacio de cinco semanas de diferencia entre una aplicación y otra. Empleando el mismo método del presente estudio para la obtención de dicho coeficiente, obtuvieron una correlación alta (0.87 y 0.81 para GI y PR respectivamente) entre las puntuaciones del pre y postest, indicando una alta estabilidad de los puntajes a través del tiempo.

Las diferencias encontradas entre los coeficientes de confiabilidad test-retest obtenidos por Gambriell y Richey (1975) y en el presente trabajo podrían explicarse por varias razones. En primer lugar, las discrepancias observadas pudieron deberse al tamaño y composición de la muestra en ambos estudios, lo cual dificultó hacer comparaciones de mayor alcance. En segundo lugar, los resultados de la presente investigación pudieron verse afectados por las condiciones en que se administró el instrumento. Por ejemplo, influencias desfavorables que pudieron haber operado durante la aplicación de la escala incluyen factores relacionados con el ambiente durante la prueba: la temperatura de la habitación, el nivel de iluminación y la cantidad de ventilación y ruido (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006; Garaigordobil, 1998). En tercer y último lugar, variables tanto del examinado como del examinador pudieron haber influido en los resultados obtenidos en el estudio en cuestión. Los problemas emocionales, la incomodidad física, la carencia de descanso, el efecto de medicamentos, las enfermedades y otros acontecimientos son variables que afectan las respuestas de una persona de un momento a otro. Así mismo, la apariencia física y el comportamiento del examinador son factores a considerar (Cohen y Swerdlik, 2006). Por lo tanto, se sugiere en estudios posteriores ejercer un mayor control de fuentes de varianza de error como las antes mencionadas para evitar influencias que puedan repercutir negativamente en los resultados obtenidos.

### *Análisis factorial*

Para evaluar el grado en que el instrumento mide el constructo de asertividad; es decir, con el fin de obtener la validez de constructo (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006; Garaigordobil, 1998), se llevó a cabo un análisis factorial en ambas subescalas mediante el método VARIMAX, ya que es una rotación ortogonal (supone independencia entre los factores terminales) y produce soluciones que maximizan la cantidad de varianza explicada (Kerlinger y Lee, 2002).



Los criterios para determinar el número de factores obtenidos y su respectiva composición, fueron que los factores tuvieran un valor Eigen igual o mayor a uno y que los reactivos tuvieran un peso factorial igual o mayor a 0.40. Así mismo, si un reactivo cargó en más de un factor fue eliminado de acuerdo a la teoría psicométrica (Nunnally, 1995); por lo que 39 de los 40 reactivos fueron incluidos en la estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad, y los 40 reactivos fueron tomados en cuenta para la estructura factorial de la subescala Probabilidad de Respuesta. El reactivo que fue descartado por el análisis factorial debido a que su carga factorial fue menor a 0.40 fue el 40 (“Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo”).

Para ambas subescalas se obtuvo una estructura factorial compuesta por ocho factores y un indicador que en conjunto explican el 54.68 y el 52.36% de la varianza total para las subescalas Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta respectivamente. A pesar de haber obtenido porcentajes más elevados de varianza explicada que en el estudio llevado a cabo por Guerra (1996), puede señalarse que el porcentaje de varianza restante corresponde a varianza de error. Esto puede deberse a la construcción misma del inventario, pues éste no incluye reactivos que abarquen sistemáticamente la variedad de conductas asertivas y las situaciones específicas en que ocurren (interacciones con extraños, personas con autoridad, familiares, amigos, prestadores de servicio, etc.). Sin embargo, es importante considerar que los instrumentos de medición constituyen un proceso de mejora continua, para así poder proporcionar herramientas cada vez más eficaces y sensibles a nuestra sociedad.

En cuanto a los nombres asignados a los factores, cabe mencionar que fueron los mismos para ambas subescalas ya que se trató de respetar al máximo los propuestos originalmente por Gambrill y Richey (1975); sin embargo, es preciso mencionar que algunos reactivos, a pesar de que tuvieron pesos factoriales significativos, se refieren a situaciones que no correspondieron por completo con el resto de los reactivos y por tanto, con los nombres de los factores. Esta misma situación se ha observado en la estructura factorial de varias escalas de autoreporte de asertividad (Gambrill y Richey, 1975). Además, la denominación de factores que surgen de un análisis factorial tiene más que ver con el conocimiento, el juicio y la abstracción verbal. No hay reglas específicas para designar factores. Los psicólogos ejercen su propio juicio concerniente a qué nombre del factor comunica mejor su significado (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006; Garaigordobil, 1998).

Al comparar la composición factorial de ambas subescalas, puede decirse que los factores *involucrarse en conversaciones agradables* (factor 5 de la subescala GI y factor 4 de la subescala PR) e *iniciar interacciones* (factor 8 de la subescala GI y factor 6 de la subescala PR) fueron idénticos, pues están conformados por los mismos reactivos aunque las cargas factoriales hayan sido distintas. El resto de los factores están relacionados entre sí pues apuntaron a contenidos similares pero no idénticos, pues no se conformaron por los mismos reactivos. Los factores *confrontación* (factor 2 en ambas subescalas) comparten tres reactivos, al igual que los factores *manejar situaciones de servicio* (factor 1 en la subescala GI y factor 3 en la subescala PR), y *dar retroalimentación negativa* (factor 8 en GI y factor 5 en PR). Los factores *admitir deficiencias personales* (factores 3 y 1 en las subescalas GI y PR respectivamente) y *rechazar peticiones* (factor 6 en la subescala GI y factor 7 en la subescala PR) comparten cuatro y cinco reactivos respectivamente.

Referente a los factores obtenidos, puede decirse que éstos se engloban en cuatro categorías generales que comprenden el constructo asertividad:

1. Expresión de sentimientos positivos y negativos.

Factores que la conforman:

- Involucrarse en conversaciones agradables.
- Confrontación.
- Dar retroalimentación negativa.
- Manejar situaciones de servicio.
- Manejar una situación molesta.

2. Iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Factores que la conforman:

- Iniciar interacciones.

3. Pedir favores y hacer peticiones.

Factores que la conforman:

- Admitir deficiencias personales.

4. Capacidad de decir no.

Factores que la conforman:

- Resistir la presión de otras personas.
- Rechazar peticiones.

Dichas categorías corresponden con las propuestas originalmente por Lazarus (1973), quien fue uno de los primeros en establecer, desde una posición práctica clínica, las principales clases de respuesta o dimensiones conductuales que abarcan la asertividad:

1. La capacidad de decir no.
2. La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
3. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
4. La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Las clases de respuesta que se han propuesto posteriormente, y ya desde un punto de vista empírico, han girado alrededor de estos cuatro tipos de respuesta:

1. La capacidad de decir no.

Comprende las dimensiones conductuales de rechazar peticiones y resistir la presión social (Alberti y Emmons, 1999; Bishop, 2000; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Davidson, 1999; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975; Gil y León, 1998; Jakubowski y Lange, 1979; Kelly, 2000; Lange y Jakubowski, 1976; Lazarus, 1973; Lorr y More, 1980; O'Donohue y Krasner, 1995; Rees y Graham, 1991).

Es común que se tengan conceptos erróneos sobre lo que implica el rechazar peticiones. Usualmente las personas tienen la idea de que deben de complacer a todos, que es horrible herir o decepcionar a los demás y que esto debe de evitarse a toda costa; que los demás tienen más derecho de determinar lo que se debe o no hacer y que no existe una forma correcta y cortés de decir no; por lo que carecen de habilidades para decir no y entonces acceden a peticiones que no desean cumplir sintiéndose, posteriormente, resentidas y enojadas consigo mismas (O'Donohue y Krasner, 1995).

El rechazar peticiones de forma adecuada implica que el individuo sea capaz de decir "no" cuando quiera hacerlo y que no se sienta mal por decirlo. Incluye aspectos como: rechazar peticiones por los sentimientos y pensamientos individuales, por el tiempo y dinero personales, por el cuerpo propio y por la propiedad individual (Jakubowski y Lange, 1979).

El rechazo es un acto afirmativo de escoger prioridades e identificarse uno mismo como un individuo que tiene límites. Tenemos el derecho de decir que "no" a peticiones poco razonables y a peticiones que, aunque son razonables, no queremos acceder a ellas. El decir no es importante porque ayuda a que el individuo no se involucre en situaciones en las que no quiere, a evitar el desarrollo de circunstancias en las que sentiría que se aprovechan de él/ella o que lo intentan manipular para hacer cosas que no quiere hacer; y le permite tomar sus propias decisiones y dirigir su vida en dicha situación (Caballo, 1993). Cuando un individuo no sabe decir no, y en lugar de ello, trata de dar excusas, pueden suscitarse eventos negativos como el que se acaben las excusas o la otra persona termina enojada debido a que un rechazo indirecto la condujo a creer que podría concedérsele la petición solicitada (Jakubowski y Lange, 1979). Por lo tanto, sin la habilidad de rechazar, el individuo se distrae de lo que realmente quiere alcanzar en su vida, y vive gobernado bajo las prioridades de los demás.

Por lo que, tal y como Alberti y Emmons (1999) señalaron, actuar de acuerdo con nuestros intereses se refiere a la habilidad para tomar nuestras propias decisiones en todos los aspectos de la vida; tener la iniciativa para entablar una conversación y organizar cualquier tipo de actividad; confiar en nuestro propio juicio; fijarnos metas y esforzarnos por lograrlas; y hacer valer los derechos que tenemos como seres humanos.

## 2. La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.

Abarca las dimensiones conductuales de disculparse o admitir ignorancia, pedir favores, y hacer preguntas (Bishop, 2000; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Davidson, 1999; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; J. Galassi, De Leo, M. Galassi y Bastien, 1974; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Gambrill y Richey, 1975; Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975; Gil y León, 1998; Jakubowski y Lange, 1979; Kelly, 2000; Lazarus, 1973; O'Donohue y Krasner, 1995; Rees y Graham, 1991).

Algunas personas evitan, a menudo, hacer peticiones razonables a los demás. Cuando las hacen, parecen disculparse o esperar que sean rechazadas. Por el contrario, hay personas agresivas que pueden comportarse de modo exigente, coercitivo y hostil al hacer una petición.

La categoría de hacer peticiones incluye el pedir favores, pedir ayuda y expresar limitaciones personales; así como también hacer preguntas (preguntar por opiniones, sentimientos, ideas y preferencias de otros, preguntar porqué, etc.) (Caballo, 1993; 1995; Jakubowski y Lange, 1979). Esta categoría implica que la persona sea capaz de

pedir lo que quiera sin violar los derechos de los demás. Una petición se hace de tal manera que no intente facilitar el rechazo por parte de la otra persona; la persona que hace la petición espera que ésta sea aceptada. Hacer peticiones es importante para hacerles saber a los demás lo que se desea con claridad, ya que si no se pide información o que se aclaren las cosas que se necesitan, se vive en ambigüedad y ésta produce ansiedad. Cuando no se está seguro respecto de lo que otros sienten acerca de las acciones que uno realiza y no se pregunta por ello, uno tiene que estar adivinando, lo que conlleva a cometer errores y ocasiona malentendidos (Antonello, 1996; Bishop, 2000; Caballo, 1993; 1995; Jakubowski y Lange, 1979; O'Donohue y Krasner, 1995).

Otro aspecto importante a considerar respecto a esta categoría es que algunas personas sienten, al pedir un favor, que están obligados a corresponder a dicho favor. El pedir un favor no implica una obligación con la persona que lo otorga, sin importar la situación o el que el otro pida un favor. Así como el otro individuo tiene el derecho de conceder o rechazar peticiones, uno tiene el mismo derecho y la misma oportunidad de elegir devolver otro favor diferente al que la persona solicitó en un inicio. Lo importante es apreciar el favor mas no la exactitud de devolver el favor (Jakubowski y Lange, 1979).

Como ya se mencionó con anterioridad, el hacer preguntas se relaciona con la categoría hacer peticiones y es un componente importante dentro de las relaciones sociales. La habilidad de plantear interrogantes depende, en gran medida, de la discriminación de los diferentes tipos de preguntas (en cuanto a función, forma y contenido) y de la habilidad para emplearlos de manera adecuada, seleccionándolas de acuerdo con las condiciones generales y objetivos de la interacción (O'Donohue y Krasner, 1995). Las preguntas están encaminadas a influir en la conducta verbal, es decir, a provocar respuestas apropiadas. También se emplean para iniciar encuentros: una respuesta indica buena voluntad de implicarse en el encuentro; y para indicar interés por la otra persona (Caballo, 1993, 1995).

Por último, un aspecto importante de admitir deficiencias personales consiste en reconocer que se cometen errores que requieren disculparse con las personas ofendidas. Las interacciones sociales inevitablemente involucran percances que requieren enmendarse o disculparse. Resultan importantes como parte del reconocimiento y aceptación de que como seres humanos cometemos errores y es necesario corregirlos. El disculparse constituye una acción que evita confrontaciones y agresiones de los demás, e incluso ayuda a resolver problemas que promueven que continúe la interacción con la persona más adelante (O'Donohue y Krasner, 1995).

Por lo tanto, saber hacer peticiones implica reconocer que tenemos deficiencias y que requerimos ayuda. Así mismo, permiten comunicar con claridad nuestros intereses, deseos y necesidades. También contribuyen al establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales efectivas.

### 3. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.

Conformada por las respuestas dar y recibir retroalimentación positiva (hacer y aceptar cumplidos, expresar amor, agrado y afecto) (Alberti y Emmons, 1999; Antonello, 1996; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Davidson, 1999; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; J. Galassi, De Leo, M. Galassi y Bastien, 1974; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Gambrill y Richey, 1975; Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975; Gil y León, 1998; Jakubowski y Lange, 1979; Kelly, 2000; Lazarus, 1973; Lorr y More, 1980; Rathus,

1975; Rodríguez y Serralde, 1991; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997), dar y recibir retroalimentación negativa (petición de cambio de conducta del otro y expresión justificada de molestia, enfado o desagrado), expresar desacuerdo, afrontar las críticas (hacer y aceptar críticas), y defender los propios derechos (Alberti y Emmons, 1999; Antonello, 1996; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Davidson, 1999; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; J. Galassi, De Leo, M. Galassi y Bastien, 1974; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Gambrill y Richey, 1975; Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975; Gil y León, 1998; Jakubowski y Lange, 1979; Kelly, 2000; Lange y Jakubowski, 1976; Lazarus, 1973; Lorr y More, 1980; Rathus, 1975; Rees y Graham, 1991; Rodríguez y Serralde, 1991; Torres, 1997; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Una buena expresión de los sentimientos tanto positivos como negativos se refiere a manifestar los propios, entendiendo y respetando al mismo tiempo los de los demás. Constituye un aspecto muy importante de toda interacción ya que busca el equilibrio de la relación ofreciendo a las dos partes la oportunidad de expresar sus necesidades, deseos, sentimientos y derechos y presuponiendo que ambas son igualmente valiosas (Alberti & Emmons, 1999).

La expresión de sentimientos incluye aspectos como dar y recibir retroalimentación, expresar desacuerdo y defender los derechos personales.

El proporcionar y recibir retroalimentación permite a la persona regular su patrón de conducta ajustándolo, si es necesario, a las demandas de la interacción. Si la gente viviera en un mundo organizado sin retroalimentación, sus conductas, sociales o no, serían imprecisas e ineficientes (Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002).

La retroalimentación puede ser positiva o negativa. La retroalimentación positiva permite mejorar nuestro desempeño, refuerza la conducta haciendo que sigamos hablando o comportándonos como hasta ahora. La retroalimentación negativa informa sobre nuestro desempeño inapropiado o inefectivo. Así, de esta manera, se modifican aquellas conductas que resultan perjudiciales para una adecuada interacción social (T. Gamble y W. Gamble, 2005). El responder de manera inefectiva a la retroalimentación proporcionada por otras personas puede resultar en oportunidades perdidas para entablar contactos sociales agradables (O'Donohue y Krasner, 1995).

Para que una interacción resulte exitosa, debe incluir aspectos como el dar y recibir retroalimentación positiva. Dar retroalimentación positiva incrementa la probabilidad de que las personas continúen comportándose en formas efectivas y apropiadas. Así mismo, disminuye el que las personas realicen actos inadecuados con el fin de alcanzar sus objetivos. De igual manera, cuando una persona da cumplidos a otra, disminuyen los sentimientos de malestar de dicha persona al criticar o expresar molestia por las conductas de los otros. También, es más fácil para aquellos individuos cuyos esfuerzos han sido alabados, aceptar críticas constructivas que cuando sus acciones no son tomadas en consideración.

Aceptar un cumplido con una sana autoafirmación envía el mensaje de que estamos satisfechos con lo que la otra persona dijo y que queremos compartir con ella dichos sentimientos positivos. Al aceptar los cumplidos y sentimientos positivos de los otros, el individuo da una parte de sí mismo al hacerles saber a los otros que sus comentarios le agradaron. Tal conducta demuestra la humanidad, vulnerabilidad y voluntad de la persona de valorar los comentarios de los demás (Antonello, 1996; Caballo, 1993, 1995; Jakubowski y Lange, 1979).

De igual forma, para que se promuevan cambios efectivos en toda interacción social, es necesario dar y recibir retroalimentación negativa, (que implica pedir que una persona cambie ciertos aspectos de su comportamiento, lidiar con las críticas y expresar

molestia o desagrado de forma justificada), diferir de las opiniones de los demás y defender los propios derechos, entre otros (O'Donohue y Krasner, 1995).

La mayoría de las personas no se percata de que su conducta es molesta o interfiere con la vida de los demás, debido a ello, al hacerles ver su error lo pueden tomar mal e incluso pueden llegar a irritarse (Jakubowski y Lange, 1979). Mediante la retroalimentación negativa se busca algún tipo de cambio en la otra persona. Este componente es muy importante para ambos polos de la interacción, pues favorece una discriminación de las conductas que deben ser evitadas. Los niños que no desarrollan esta habilidad, muchas veces se transforman en el blanco principal de las bromas pesadas de sus compañeros, algunas inclusive de carácter hostil, provocando daño psicológico y físico (Alberti y Emmons, 1999; Bishop, 2000; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002). El pedir que otros cambien su comportamiento es constructivo cuando es motivado por el deseo de mejorar la relación y cuando es hecho con cuidado y sensibilidad hacia los demás (Jakubowski y Lange, 1979).

Dar y recibir críticas constructivas es un tipo de dicha retroalimentación (Antonello, 1996; Bishop, 2000; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003). Lo que se busca es pedirle a la otra persona que cambie algún aspecto de su conducta, por lo que las críticas formuladas y aceptadas de forma adecuada, determinan la calidad de las relaciones.

Expresar enojo es una forma de liberar estrés, ya que de otro modo estos sentimientos se reprimen y pueden conducir a angustia o al desarrollo de enfermedades. El enojo usado de manera adecuada puede ayudarnos a ser asertivos y a expresarnos de manera clara y directa. Ser asertivo es reconocer el enojo y cualquier otra emoción (Rees y Graham, 1991).

Tenemos derecho de expresar opiniones que no concuerden con las de los demás. Se trata de comunicar de una forma socialmente adecuadamente nuestros pensamientos sin recurrir a la agresión. Es común que una persona piense que sus opiniones son menos importantes que las de los demás, que no le agrada a los otros si no concuerda con lo que dicen o que tiene que ser abusiva para diferir de los demás. Sin embargo, resulta necesario para exponer nuestros argumentos y hacer valer nuestros derechos. Es una forma de que las personas reconozcan nuestros sentimientos, pensamientos y deseos; y de que respeten nuestros derechos (Alberti y Emmons, 1999; Antonello, 1996; Bishop, 2000; Caballo, 1993, 1995; Castanyer, 2003; Z. Del Prette y A. Del Prette, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Jakubowski y Lange, 1999; O'Donohue y Krasner, 1995).

Por último, un aspecto a considerar dentro de esta clase de respuesta se refiere a la expresión de derechos. El expresar los derechos legítimos es importante cuando nuestros derechos personales son ignorados o violados. Algunos ejemplos de estas situaciones incluyen (Caballo, 1993):

- a. Situaciones de consumidor, como recibir de menos en el cambio, que nos den una mercancía defectuosa, que en un restaurante nos sirvan comida que no es de nuestro gusto, recibir un servicio descortés;
- b. Situaciones de familia, como el que no nos permitan hacer nuestra propia vida y tomar nuestras propias decisiones, que no nos dejen educar a los hijos como queremos;
- c. Situaciones de autoridad, donde se toman decisiones injustas sobre nuestro destino; y

- d. Situaciones de amistad, donde no se respeta nuestro derecho a tomar decisiones.

Al expresar nuestros derechos nos respetamos como personas y nos otorgamos el valor que merecemos como seres humanos. Así mismo, los demás consideran nuestras necesidades, deseos y sentimientos al mismo nivel de importancia, lo cual contribuye al desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias y eficaces.

4. La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Comprende la dimensión conductual de establecer contacto con otras personas y saber mantenerlos (Caballo, 1993, 1995; Davidson, 1999; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Gambrill y Richey, 1975; Gay, Hollandsworth y J. Galassi, 1975; Gil y León, 1998; Jakubowski y Lange, 1979; Kelly, 2000; Lange y Jakubowski, 1976; Lazarus, 1973; Lorr y More, 1980; O'Donohue y Krasner, 1995; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

La mayoría de la interacción social se vale de la conversación, que es el instrumento verbal por excelencia y que sirve para transmitir información y mantener unas relaciones sociales adecuadas (Caballo, 1993; Castanyer, 2003; T. Gamble y W. Gamble, 2005).

Toda conversación suele comenzar con un saludo, que marca la pauta para el inicio de una interacción. Posteriormente, la plática gira en torno a un tema con el fin de mantener la conversación y el interés del oyente. Seguidamente puede cambiarse de tópico o finalizar la plática, parte imprescindible de la conversación ya que determina que se establezca y se continúe la interacción con dicha persona más adelante (T. Gamble y W. Gamble, 2005).

Iniciar, establecer y mantener contactos sociales comienzan con la capacidad o habilidad de comunicarse. La principal forma de comunicación verbal interpersonal es la conversación, dirigida a resolver problemas transmitiendo información a otros o a simplemente mantener la interacción social (Wilkinson y Canter, 1982). Si una persona carece de habilidades para iniciar, mantener y terminar conversaciones, difícilmente podrá establecer relaciones sociales efectivas y duraderas. Es importante considerar que la socialización es crucial para la autoestima. Los individuos construyen su identidad a partir de que forman parte de otros grupos o pueden distinguirse de los demás. La carencia de relaciones sociales conduce a diversos problemas como serían el aislamiento, el rechazo, la soledad y la depresión (Antonello, 1996).

Partiendo de lo mencionado anteriormente, se puede decir que los factores obtenidos en el presente estudio se refieren a un conjunto de habilidades sociales, componentes de la asertividad, que permiten que las personas establezcan interacciones interpersonales satisfactorias y cumplan sus objetivos sociales; lo cual conduce al bienestar físico, psicológico y social de los individuos y a su adaptación social al medio. Sin embargo, es común que las personas carezcan de dichas habilidades o que inhiban su conducta asertiva por temor o inseguridad, principalmente provocado por la idea de querer ser aceptado por todas las personas, sobre todo por aquéllas que son importantes para nosotros, o con el fin de evitar conflictos; tememos el choque o enfrentamiento con los demás, que se incurra en agresividad, gritos o tal vez violencia y decidimos no actuar. Así mismo, puede ser que ignoremos que tenemos derecho a ser personas falibles, con límites, sentimientos, necesidades y que merecemos ser tratados con respeto y dignidad. Por lo cual, se deteriora la satisfacción

y la comunicación en la relación humana conduciendo al aislamiento, frustración, rechazo, baja autoestima y autoconfianza, entre otros (Aguilar, 1987).

Por lo tanto, para que una relación interpersonal resulte satisfactoria, es necesario que los individuos se sientan valorados y respetados, y esto no depende tanto del otro, sino de que se posea una serie de habilidades, como las mencionadas anteriormente, para responder correctamente así como una serie de convicciones o esquemas que hagan sentir bien a la persona consigo mismo; es decir, depende de que las personas sean asertivas. La asertividad está basada en la capacidad humana de dialogar, razonar y negociar. Permite a los individuos decir las cosas sin ofender, saber escuchar, a decidir lo que se quiere, a decidir si es justo, a pedirlo con claridad, a asumir riesgos, a estar tranquilo y relajado, a expresar sentimientos, opiniones y necesidades, a formular y recibir cumplidos, a formular y recibir críticas justas, logrando con ello una comunicación adecuada y positiva, mejorando sus relaciones interpersonales (Flores & Díaz-Loving, 2002).

Por último, el manejo adecuado de las habilidades asertivas requiere considerar una serie de elementos que permitan establecer interacciones sociales efectivas (Aguilar, 1987, 1988; Alberti y Emmons, 1999; Bishop, 2000; Flores y Díaz-Loving, 2002; T. Gamble y W. Gamble, 2005; Jakubowski y Lange, 1978; O'Donohue y Krasner, 1995; Torres, 1997):

- Respetarse a sí mismo y a los demás.- Implica que tanto nosotros como los demás merecemos ser tratados con respeto y dignidad, reconociendo que tenemos derecho a expresar nuestros sentimientos, pensamientos y deseos, respetando al mismo tiempo los de los demás y considerándolos como igualmente importantes.
- Ser directo.- Implica garantizar que nuestros mensajes sean lo suficientemente claros para la otra persona, de tal manera que no se necesiten de suposiciones, adivinanzas, o que caigamos en malos entendidos.
- Ser honesto.- Requiere que asumamos la responsabilidad de las consecuencias e interpretaciones de nuestra comunicación, para que, sin faltar a la verdad, demos el mensaje en la forma más oportuna y respetuosa posible.
- Ser oportuno.- Implica tomar en cuenta lo que decimos o escuchamos y el contexto donde ocurre la comunicación para lograr, así, una comunicación satisfactoria.
- Control emocional.- Cuando las emociones se desbordan en niveles inadecuados, es muy difícil mantener una buena comunicación. Para lograr el control emocional se necesita considerar el impacto de tres elementos que son: el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas del organismo.
- Saber decir.- Existen diversas formas de decir las cosas que dependen del objetivo que perseguimos en cualquier interacción, pero en términos generales, se recomienda usar expresiones que implicarán la misma respuesta que nos gustaría que tuvieran los demás hacia nosotros.
- Saber escuchar.- Requiere que facilitemos que los demás nos comuniquen apropiadamente sus sentimientos, pensamientos y necesidades; y que nos compartan sus reacciones.
- Ser positivo.- Las personas que nos rodean también hacen cosas acertadas, agradables, intentan beneficiar o ayudar. Ser positivo quiere decir reconocer este hecho y explícitamente informarles que nos damos cuenta, que lo reconocemos, sin presuponer que la persona ya lo sabe.



### *Comparación con el trabajo de Gambrill y Richey (1975) y el de Guerra (1996)*

Antes de comparar las investigaciones de las autoras del inventario y de Guerra (1996) con el presente estudio, es importante considerar que algunos reactivos fueron cambiados completamente y a otros se les hicieron pequeñas modificaciones en su redacción, por lo que se encontrarán mayores diferencias que similitudes dado que el inventario no es el mismo que el original o que el usado por Guerra (1996) en su trabajo.

En comparación con el trabajo de Gambrill y Richey (1975), los factores obtenidos en ambas subescalas en el presente estudio, se relacionan con las categorías de la asertividad propuestas por las autoras del inventario.

Referente a la estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad, puede decirse que el factor 1 corresponde a la categoría *realizar conductas asertivas en lugares públicos*; el factor 2 se relaciona con *discrepar de las opiniones de otros*. Por su parte, el factor 3 puede considerarse asociado a la categoría *admitir limitaciones personales* y el factor 4 a *expresar sentimientos negativos*. *Expresar sentimientos positivos* e *iniciar contactos sociales* son categorías que corresponden al factor 5. El factor 6 se relaciona con *rechazar peticiones*, el factor 7 con *expresar sentimientos negativos* y el factor 8 con *iniciar contactos sociales*. La categoría *afrontar las críticas de los demás* no se corresponde con ninguno de los factores obtenidos.

Respecto de los factores de la subescala Probabilidad de Respuesta puede decirse que el factor 1 corresponde a la categoría *admitir limitaciones personales*, el factor 2 a *discrepar de sus opiniones* y el factor 3 a *realizar conductas asertivas en lugares públicos*. Por su parte, el factor 4 puede considerarse asociado a las categorías *iniciar contactos sociales* y *expresar sentimientos positivos*. Las categorías *expresar sentimientos negativos* e *iniciar contactos sociales* se relacionan con los factores 5 y 6 respectivamente. El factor 7 corresponde a *rechazar peticiones*. Por último, el factor 8 corresponde a la categoría *rechazar peticiones*. Nuevamente, en esta ocasión, *afrontar la crítica de los demás*, categoría propuesta por las autoras del inventario, no se relaciona con ninguno de los factores obtenidos.

Al comparar la estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad obtenida en la presente investigación y en el estudio llevado a cabo por Gambrill y Richey (1975), se observaron inconsistencias y similitudes. Cabe destacar que dichas autoras no realizaron un análisis factorial de la subescala Probabilidad de Respuesta ni mencionan las razones de ello. Por lo tanto, en el presente estudio sólo se hicieron comparaciones de la estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad obtenida en ambas investigaciones. El que las autoras del inventario no hicieran un análisis factorial de la otra subescala puede deberse a que teóricamente, dado que ambas subescalas miden el mismo constructo (asertividad), se esperaría que la estructura factorial fuera equivalente. Sin embargo, a pesar de que miden lo mismo, Grado de Incomodidad se refiere al malestar subjetivo que provocan las situaciones planteadas y Probabilidad de Respuesta a la posibilidad de llevar a cabo las conductas descritas; por lo tanto, es factible esperar diferencias ya que se refieren a distintos aspectos del mismo constructo.

En ambas investigaciones se llevó a cabo un análisis factorial utilizando el método VARIMAX. Se incluyeron sólo aquellos factores con valores Eigen igual o mayores a uno y los reactivos que tuvieran un peso factorial igual o mayor a 0.40. Así mismo, los reactivos fueron incluidos en un factor sólo si su peso factorial era mayor (igual o mayor a 0.40) que en los otros factores. Por lo que, tomando en cuenta estos criterios, en la investigación de las autoras, no se tomaron en cuenta tres reactivos (20,

22 y 33) de un total de 40. Mientras que en el presente estudio, como resultado del análisis factorial, el reactivo 40 no fue incluido (por tener un peso factorial menor a 0.40)<sup>1</sup>.

La estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad obtenida en la investigación de Gambrill y Richey (1975) estuvo compuesta por 11 factores que en conjunto explican el 61% de la varianza total; a diferencia de los ocho factores y un indicador obtenidos a partir de este estudio que en conjunto explican el 54.68% de la varianza total. Esta diferencia puede deberse a que las dimensiones o los constructos de la asertividad en un instrumento de medición tienden a variar de cultura a cultura, ya que en algunas culturas la asertividad puede ser una característica aceptable y en otras no (Flores, 1994). Además, el instrumento en cuestión se construyó basado en las características de una sociedad anglosajona.

En cuanto a los nombres de los factores, se respetaron los propuestos por las autoras, por lo que fueron los mismos en ambos casos.

Respecto de los factores obtenidos por Gambrill y Richey (1975), puede decirse que *responder a las críticas* (factor 4) y *resistir la presión de otras personas* (factor 7) no aparecieron en esta investigación. Así mismo, los factores *involucrarse en conversaciones agradables* (factor 8) y *halagar a otros* (factor 9) conformaron un solo factor (factor 5) en el presente trabajo. Por otra parte, *resistir la presión de otras personas* (factor 7), *involucrarse en conversaciones agradables* (factor 8), *halagar a otros* (factor 9), *admitir deficiencias personales* (factor 10) y *manejar una situación molesta* (factor 11) estuvieron conformados tan sólo por dos reactivos; implicando que serían considerados como indicadores más no factores de acuerdo a la teoría psicométrica (Nunnally, 1995). De igual manera, en los factores *iniciar interacciones* (factor 1), *dar retroalimentación negativa* (factor 3), *responder a las críticas* (factor 4) y *rechazar peticiones* (factor 5) aparecen reactivos que, a pesar de tener cargas factoriales sustanciales, no concuerdan con el nombre dado al factor. También, existen reactivos (p. ej., reactivos 32, 36, 39 y 40) que conceptualmente podrían cargar en varios factores como *confrontación* (factor 2), *dar retroalimentación negativa* (factor 3) y *manejar una situación molesta* (factor 11), entre otros. Como las autoras no definieron los factores resulta difícil establecer congruencias conceptuales con mayor precisión dado que éstas sólo se han basado en los nombres propuestos por las mismas y la situación descrita por los reactivos. Por lo que en el análisis factorial llevado a cabo por las autoras del inventario existen incongruencias a nivel tanto teórico como estadístico.

Referente a la composición de los factores de ambos estudios, puede decirse que en algunos de ellos los contenidos fueron similares, aunque las cargas factoriales hayan sido distintas, pero no idénticos, pues no se conformaron por los mismos reactivos. Por ejemplo, el factor 1 comparte dos de los tres reactivos del factor 6 propuesto por las autoras del inventario; y el factor 2 incluye tres reactivos de los seis del factor 2 de las autoras. En el factor 5 se encuentran todos los reactivos (cuatro en total) de los factores 8 y 9 (dos reactivos por factor) de Gambrill y Richey (1975); y en el factor 6 se observan tres de los cuatro reactivos del factor 5 de las autoras. Por último, aparecen en el factor 7 dos reactivos de un total de cinco del factor 3 de las autoras.

Así como existen similitudes en cuanto a la composición de los factores, también se observaron discrepancias. Por ejemplo, los factores 3, 4 y 8 del presente estudio no se corresponden con ninguno de los obtenidos por las autoras; así como también los factores 1, 10 y 11 de Gambrill y Richey (1975) no concuerdan con ninguno de los que aparecieron en esta investigación. Por último, podría decirse que en este trabajo el

---

<sup>1</sup> Como el reactivo 22 fue eliminado a partir del análisis de frecuencias y discriminativo, no fue considerado en los análisis posteriores.

factor 7 de las autoras apareció como indicador puesto que los reactivos que lo conforman (27 y 31) corresponden conceptualmente con el nombre dado al factor.

A pesar de que se trató de respetar al máximo el análisis factorial propuesto por Gambrill y Richey (1975), se observaron inconsistencias en la organización de los factores tanto a nivel teórico como estadístico. Por lo que la estructura factorial obtenida en el presente estudio es distinta a la propuesta por las autoras del inventario. La razón de obtener resultados contrarios puede buscarse en los procedimientos estadísticos utilizados o en la manera en que los procedimientos fueron ejecutados (Aiken, 2003; Cohen y Swerdlik, 2006; Garaigordobil, 1998). También puede deberse a que las dimensiones o constructos de la prueba original no se mantuvieron en la cultura mexicana, sino que aparecieron nuevas formas de conceptualización de la asertividad.

Dado que Gambrill y Richey (1975) no proporcionaron mayor información sobre el análisis factorial que efectuaron, no se pudo hacer una comparación de mayor alcance.

Referente al análisis factorial efectuado por Guerra (1996), se observaron más inconsistencias que semejanzas con el llevado a cabo en el presente estudio.

En ambos trabajos, el método utilizado en el análisis factorial fue VARIMAX. Igualmente sólo se consideraron aquellos factores con un valor Eigen igual o mayor a uno. Guerra (1996) incluyó aquellos reactivos con pesos factoriales igual o mayores a 0.25. Mientras que, como ya se dijo anteriormente, en el presente estudio se tomaron en cuenta sólo aquéllos con un peso factorial igual o mayor a 0.40. Así mismo, en la investigación de la autora casi todos los reactivos se repiten en más de un factor, lo cual es inconsistente con la teoría psicométrica (Nunnally, 1995) porque un reactivo no puede estar en más de un factor al mismo tiempo, de lo contrario se elimina ya que no discrimina. En cambio, en este trabajo ningún reactivo se repite ya sea en la estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad o en la de la subescala Probabilidad de Respuesta. También es importante destacar que todos los factores (a excepción del factor 7, *resistir la presión de otros*, de la subescala Probabilidad de Respuesta) en el estudio de Guerra (1996) contienen reactivos, que a pesar de tener cargas factoriales sustanciales, parecen incongruentes con el nombre dado al factor. Por lo que el trabajo de Guerra (1996) presenta inconsistencias tanto teóricas como estadísticas en el análisis factorial efectuado.

Las estructuras factoriales obtenidas por Guerra (1996) en ambas subescalas estuvieron conformadas por nueve factores tanto en GI como en PR que en conjunto explican el 50 y el 48% de la varianza total respectivamente. Mientras que en este trabajo, como ya se dijo anteriormente, la estructura factorial de Grado de Incomodidad y la de Probabilidad de Respuesta comprendieron ocho factores y un indicador cada una, explicando en conjunto el 54.68% de la varianza total para GI y el 52.36% para PR. Por lo tanto, se obtuvieron porcentajes más elevados, en las dos subescalas, de la varianza total explicada; lo cual puede ser resultado de una mejor construcción del inventario con nuevos reactivos y mejorando la redacción de los ya existentes tratando de subsanar la inespecificidad de las situaciones y las personas involucradas en ellas.

Como ya se mencionó con anterioridad, a partir del análisis factorial efectuado en el presente estudio, todos los reactivos fueron tomados en cuenta para la subescala PR; mientras que 39 de 40 reactivos fueron incluidos en la estructura factorial de GI (el reactivo 40 no fue tomado en cuenta porque su carga factorial fue menor a 0.40). Guerra (1996), como resultado del análisis factorial, consideró todos los 40 reactivos en ambas subescalas.

En cuanto a la denominación de factores, en el estudio de Guerra (1996), éstos no tienen los mismos nombres que los propuestos por Gambrill y Richey (1975) (a excepción del factor 6 en ambas subescalas: *rechazar peticiones*); por lo tanto, son diferentes a los que tuvieron los factores de este trabajo. A pesar de ello, se pudieron hacer comparaciones ya que en ambos casos los factores apuntaron a contenidos similares mas no idénticos (a excepción del factor 8, *resistir la presión de otras personas*, de la subescala PR del presente estudio que es idéntico al factor 7, *resistir la presión de otros*, de la subescala PR del trabajo de Guerra, 1996). Aunque se debe de tomar en cuenta que los reactivos tuvieron pesos factoriales distintos y que los factores obtenidos en ambas investigaciones concordaron en pocos reactivos.

Referente a la estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad, el factor 1 (*manejar situaciones de servicio*) de esta investigación comparte dos reactivos de diez con el factor 3 (*defensa de derechos en situaciones comerciales e interacción con personas cercanas*) de la autora. El factor 2 (*confrontación*) incluye tres reactivos de un total de 14 del factor 2 (*conductas de confrontación y defensa de opiniones*) de Guerra (1996). El factor 3 (*admitir deficiencias personales*) del presente estudio y el factor 1 (*reconocer limitaciones personales/hacer halagos*) de la autora comparten cinco factores de 12. El factor 5 (*involucrarse en conversaciones agradables*) incluye cuatro de los siete reactivos del factor 5 (*expresión de sentimientos positivos*) de la autora. Los factores *rechazar peticiones* (factor 6 en ambos casos) comparten cuatro reactivos en total. El factor 8 (*iniciar interacciones*) del presente estudio se corresponde al factor 8 (*iniciar contactos sociales*) de la autora ya que comparten dos reactivos.

En cuanto a las diferencias encontradas en la estructura factorial de la subescala Grado de Incomodidad, puede decirse que el factor 4 (*manejar situaciones molestas*) no se corresponde con el factor 9 (*afrontar situaciones molestas*) de la autora. El factor 7 (*resistir la presión de otros*) de Guerra (1996) apareció como indicador en el presente estudio ya que comparte dos de los cinco reactivos del factor. El factor 7 (*dar retroalimentación negativa*) obtenido en este trabajo no apareció en el estudio de la autora.

Analizando la composición de factores de la subescala PR, como en la subescala GI, se encontraron mayores diferencias que semejanzas. Esto puede deberse a que, como ya se dijo anteriormente, el análisis factorial que realizó Guerra (1996) presenta deficiencias tanto teóricas como estadísticas que dificultan que los resultados obtenidos sean consistentes. Sin embargo, como en el caso anterior, los factores de la subescala PR en ambos trabajos, apuntaron a contenidos similares mas no idénticos, a pesar de que las semejanzas observadas fueron pocas. Por ejemplo, el factor 1 (*admitir deficiencias personales*) comparte cinco de nueve reactivos del factor 3 (*reconocer limitaciones personales*) de Guerra (1996). El factor 2 (*confrontación*) incluye cuatro reactivos de los seis del factor 5 (*conductas de confrontación y defensa de opiniones*) de la autora. El factor 3 (*manejar situaciones de servicio*) del presente estudio y el factor 8 (*defensa de derechos en situaciones comerciales e interacción con personas cercanas*) comparten solamente tres reactivos. El factor 4 (*involucrarse en conversaciones agradables*) se corresponde con el factor 1 (*expresión de sentimientos positivos*) de la autora ya que tienen en común cinco reactivos. El factor 5 (*dar retroalimentación negativa*) comparte cinco de diez reactivos del factor 2 (*manifestar molestia, enfado o desacuerdo*) de la autora. Los factores *rechazar peticiones* (factor 7 en este trabajo y factor 6 en Guerra, 1996) coinciden en cuatro reactivos de un total de seis. El factor 8 (*resistir la presión de otras personas*) es idéntico al factor 7 (*resistir la presión de otros*) de la autora.

Referente a las diferencias encontradas en la estructura factorial de PR, el factor 6 (*iniciar interacciones*) no apareció en el estudio de Guerra (1996). Así como el factor 9

(*afrentar situaciones molestas*) de la autora no se obtuvo en la investigación presente. El indicador no se corresponde con ninguno de los factores de la autora.

El factor 4 (*hacer peticiones*) de ambas subescalas de la autora no se obtuvo en esta investigación. Cabe destacar que dicho factor está conformado por reactivos que se refieren a situaciones en las que la persona tiene que admitir limitaciones personales o ignorancia en ciertas áreas; por lo que puede decirse que el factor de la autora, *reconocer limitaciones personales*, se repite.

Debido a que la autora no definió los factores que obtuvo en ambas subescalas, las comparaciones hechas se basaron meramente en la congruencia que hay entre las situaciones descritas por los reactivos y el nombre designado a los factores ya que no se pudieron hacer comparaciones conceptuales de mayor alcance y con mayor precisión.

En un inicio, basándose en la literatura revisada y en los factores obtenidos por Gambrill y Richey (1975) se propuso teóricamente una misma estructura factorial para ambas subescalas. Comparando la estructura factorial obtenida para GI y para PR en el presente estudio con lo que se había propuesto inicialmente, se observan tanto semejanzas como diferencias. Sin embargo, se encuentran más similitudes que diferencias en cuanto a la composición de los factores obtenidos.

Se conservaron los mismos nombres de los factores. No se obtuvieron los 11 factores teóricos; lo cual puede ser resultado de que las dimensiones o constructos de la prueba original no se presentan en la cultura mexicana ya que las formas de conceptualizar a la asertividad son distintas. Los factores de ambas subescalas del presente estudio comparten de tres a cuatro reactivos con los factores propuestos inicialmente; a excepción de los factores *iniciar interacciones* (factores 8 y 6 de las subescalas GI y PR respectivamente), *manejar situaciones de servicio* (factor 4 de la subescala GI) y *rechazar peticiones* (factor 6 de la subescala PR) que sólo coinciden en dos reactivos con los factores del mismo nombre planteados originalmente. Así mismo, *responder a las críticas* no apareció en ambas subescalas y *manejar una situación molesta* no se encontró en la subescala Probabilidad de Respuesta en la investigación realizada.

Por último, en el presente estudio apareció en ambas subescalas un indicador. Uno relacionado a situaciones que implican resistir la presión de otras personas y otro sin correspondencia conceptual a ningún factor dado que está conformado por reactivos que no guardan relación entre sí (reactivos 1 y 4).

El que el factor *responder a las críticas*, obtenido originalmente en el estudio de Gambrill y Richey (1975), no haya aparecido en ambas subescalas en esta investigación, puede ser un reflejo de que constituye una dimensión de la asertividad que no se manifiesta en la cultura mexicana. Esto puede explicarse desde el punto de vista cultural ya que, como señaló Díaz-Guerrero (1994), los mexicanos preferimos cambiar que exigir nuestros derechos por lo que nos adaptamos al medio en lugar de tratar de modificarlo. Además, dado que para nosotros las relaciones interpersonales son importantes, no somos capaces de exigir nuestros derechos, de expresar nuestros sentimientos, necesidades, deseos, etc.

Como ya se dijo anteriormente, la asertividad es una característica no universal porque en algunas culturas es aceptable y en otras no. Al respecto, Díaz-Guerrero (1994) enfatiza la influencia que tiene la cultura en la personalidad argumentando que la cultura propicia los elementos para formar el carácter nacional; es decir, señala la

importancia que debe tener en el estudio de los efectos de la historia-socio-cultura en la personalidad.

#### *Reactivos marcados con mayor frecuencia*

Por último, un aspecto no cuantitativo pero relevante del inventario lo constituyó la identificación de situaciones problemáticas. Esta información es de utilidad cuando existe la posibilidad de que la persona en cuestión participe en un programa de entrenamiento asertivo. Como lo señalan los resultados, tanto de los estudios piloto como de la aplicación al grupo normativo, algunos reactivos (3, 7, 9, 15, 20, 23, 34, 36, 39 y 40) fueron consistentemente marcados por los participantes, lo cual pudiera implicar que presentan dificultades para reconocer limitaciones personales ante otros, iniciar interacciones y acudir a eventos sociales con desconocidos, defender sus derechos personales en situaciones de consumo y expresar abiertamente molestia o desacuerdo de manera directa a quien incomoda. De los reactivos señalados con mayor frecuencia (por 220 personas o más de un total de 850 participantes), destacan el 15, 20, 34 y 40 indicando que para la población muestreada aspectos como acudir a situaciones sociales e iniciar interacciones con desconocidos; y resistir presiones y manifestar enfado justificado ante quien provoca malestar, producen gran incomodidad subjetiva que lleva a una falta de habilidad asertiva para lidiar con dichas situaciones.

Los resultados anteriores concuerdan con los obtenidos por Flores (1989, 1994), en donde se observó que la población mexicana se caracteriza por la inhabilidad de tener enfrentamientos directos cara a cara, de hacer valer sus derechos en diferentes situaciones de la vida cotidiana o de consumo, de decir "no", y de expresar sus opiniones, necesidades y sentimientos sobre todo con familiares, amigos o la pareja; lo cual puede deberse a que los mexicanos tienen un estilo de confrontación pasiva a los desafíos y problemas de la vida (Díaz-Guerrero, 1994) por lo que se adaptan al medio en lugar de tratar de modificarlo; es decir, con tal de complacer a los demás, preferimos cambiar que exigir nuestros derechos (Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987). Así mismo, para el mexicano es muy importante el estilo de vida afiliativo; es decir, las relaciones interpersonales con la familia y los amigos son fuente de satisfacción, por lo que no es capaz de exigir sus derechos, de expresar sus sentimientos, necesidades y deseos, entre otros (Díaz-Guerrero, 1994). Además, la decisión de utilizar habilidades asertivas es influenciada por las consecuencias positivas o negativas se piensa seguirán a dicha conducta. Por ejemplo, si se piensa que las consecuencias serían desfavorables como perder el empleo u obtener una calificación baja, se puede decidir no manifestar la conducta asertiva (Flores, 1994). También, el que las personas manifiesten dificultades para iniciar interacciones y/o acudir a situaciones sociales con desconocidos puede deberse a factores tales como la timidez o la desaprobación social, ya que como lo señaló Díaz-Guerrero (1994), para el mexicano la simpatía es una forma de lograr objetivos afiliativos dentro de las relaciones interpersonales que son tan importantes para él.

La información obtenida resulta importante para el diseño de programas de entrenamiento. Es evidente la pertinencia de incluir y hacer énfasis en ejercicios para la adquisición de respuestas asertivas en situaciones como las que describen los reactivos marcados con mayor frecuencia.

Finalmente, puede decirse que los reactivos marcados con mayor frecuencia en este estudio y el de Guerra (1996) (5, 7, 8, 9, 15, 20, 23, 24, 34, 39 y 40) fueron parecidos entre sí, lo cual indica que en las poblaciones evaluadas se presentan

deficiencias conductuales similares. Sin embargo, de dichos reactivos, aquéllos señalados un mayor número de veces (8, 24, 34, 39, 40) por las personas (136 participantes o más de un total de 1127) en la investigación de Guerra (1996) se refieren a situaciones que implican la expresión abierta de molestia o desacuerdo de manera directa a quien produce incomodidad. A diferencia del trabajo llevado a cabo, en el cual los participantes manifestaron dificultades no sólo ante situaciones referentes a la expresión de molestia o desacuerdo de forma directa, sino también ante aquéllas relacionadas con interactuar y convivir con desconocidos. Estas discrepancias pueden deberse a que la decisión de utilizar las habilidades asertivas se vio influida por variables tales como el género, la edad (generalmente la ocupación de las personas de menor edad es la de estudiantes y las de mayor edad ya se encuentran en una etapa de vida productiva, por lo que los problemas a los que se enfrentan son distintos), la situación (escuela-hogar-trabajo), y de las personas en la interacción (compañeros-autoridad) (Flores, 1994).

## CONCLUSIONES

Al momento de hablar de asertividad, pensamos en un rasgo de personalidad consistente cuyo propósito es establecer y mantener relaciones interpersonales funcionales con resultados positivos, lograr metas personales e incrementar el autorespeto. Además, no constituye un rasgo de personalidad aislado ya que interactúa dentro de una situación o contexto sociocultural determinado. Es por eso que el concepto de asertividad no es universal, por lo que debe especificarse y adecuarse a las necesidades y cultura particular. Debido a ello, existe una multitud de instrumentos que se han construido para medirla. Sin embargo, son pocos los intentos que se han hecho para desarrollar escalas de medición confiables y válidas para la cultura mexicana. Por lo que, tomando en cuenta la importancia de la asertividad para el comportamiento social e individual y para subsanar la carencia de instrumentos confiables y válidos de medición, se consideró importante la realización de esta investigación con el fin de continuar el proceso de estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975) para población mexicana y obtener, así, mejores propiedades psicométricas que permitan contar con una escala confiable, válida y útil para la medición multidimensional de la asertividad dentro del contexto social mexicano. Además, cabe destacar que la mayoría de los autores de las pruebas de asertividad han trabajado con muestras únicamente de estudiantes de nivel medio y superior o de empleados. Al incluir en este estudio muestras que abarcan un rango más amplio de personas se ha pretendido evitar este problema.

En general, puede decirse que esta investigación contribuye al desarrollo de la ciencia ya que permite elucidar las fortalezas y debilidades que presenta uno de los instrumentos de medición de la asertividad más utilizados a nivel internacional, posibilitando así, el desarrollo de estudios posteriores que contribuyan al perfeccionamiento psicométrico de dicha escala.

El psicólogo al contar con una prueba sensible, confiable y válida en su población de interés, tiene la capacidad de evaluar a una persona en términos de asertividad. Si para lo que se requiere una medición de asertividad es para respaldar la validez y la confiabilidad de un diagnóstico, una prueba con estas características tiene la capacidad de brindar un continuo en el cual a la persona se le pueda ubicar. Si por otro lado se requiere explorar más el constructo de asertividad, la prueba sirve para propósitos similares ya que también rinda un continuo en donde ubicar al sujeto y poder tener un panorama de su ejecución en términos de adaptación, franqueza y autoconocimiento.

La obtención de información relacionada con las características psicométricas de cualquier prueba es un proceso continuo en el cual debe haber avances mientras el instrumento sea usado. Debido a ello, en el presente estudio se siguió un procedimiento metodológico y estadístico de validación psicométrica culturalmente relevante que asegurara que los índices de confiabilidad y validez obtenidos puedan ser considerados como indicadores veraces de las propiedades psicométricas de la escala, lo que permite que esta escala pueda ser retomada para futuras aplicaciones con poblaciones similares.

Cabe destacar que ningún instrumento de medición psicométrico está completamente exento de los errores de medición. Perder de vista este planteamiento puede llevar a la inadecuada interpretación y manejo de la información que estos instrumentos aportan. Tomar decisiones importantes a partir exclusivamente de el puntaje obtenido en una prueba, es tan riesgoso como irresponsable. El uso ético de los instrumentos de evaluación debe considerar el hecho de que éstos son auxiliares



de trabajo y que por sí solos no bastan para formular un diagnóstico. Las posibles deficiencias y la imprecisión inherente de toda medición psicométrica son cuestiones que corresponde al psicólogo superar, haciendo uso de sus habilidades clínicas.

Por lo tanto, se concluye que la asertividad puede ser medida en la población mexicana con esta escala, resultando ser un instrumento confiable, válido y sensible a la cultura en cuestión.

Finalmente, se recomienda el uso del inventario en la cultura mexicana, sin perder de vista la inespecificidad de los reactivos y las limitaciones que impone la existencia de pocos reactivos para cubrir algunas categorías conductuales.

## **SUGERENCIAS Y LIMITACIONES**

Es importante considerar que ningún instrumento cubre exhaustivamente todas las categorías o dimensiones de la asertividad. Por lo que se recomienda realizar más trabajos que contemplen anexar nuevas categorías al inventario en cuestión.

Dado que esta escala resultó ser un instrumento altamente confiable y válido de medición, puede emplearse junto con otras escalas con el fin de efectuar comparaciones entre los puntajes obtenidos por una misma persona, cubrir un amplio rango de dimensiones de la asertividad, y así, poder realizar evaluaciones con gran precisión.

Por último, lo que ahora prosigue es que investigaciones futuras contemplen otros aspectos como obtener baremos a partir de valores estandarizados que permitan hacer comparaciones en cuanto a variables como género, edad y escolaridad.

## REFERENCIAS

- Aguilar, E. (1987). *Cómo ser tu mismo sin culpas*. México: Pax.
- Aguilar, E. (1988). *Asertividad. Se tu mismo sin sentirte culpable*. México: Pax.
- Aguilar, N. (1995). *Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de niños de 8 a 16 años*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearsón Educación.
- Alberti, R. y Emmons, M. (1999). *Viviendo con autoestima*. Colombia: Pax.
- Antonello, S. (1996). *Social skills development. Practical strategies for adolescents and adults with developmental disabilities*. E.U.A.: Allyn y Bacon.
- Arrindell, W. y Van der Ende, J. (1985). Cross simple invariante of the structure of self-reported distress and difficulty in assertiveness. *Advances in Behavior Research and Therapy*. 7, 205-243.
- Arrindell, W., Vergara, A., Torres, B., Caballo, V., Sanderman, R., Calvo, M., Ende, J., Oosterhof, L., Castro, J., Palenzuela, D., Zaldívar, F. y Simón, M.. (1997). Gender Roles in Relation to Assertiveness and Eysenckian Personality Dimension: Replication with a Spanish Population Sample. *Sex Roles*. 36 (1/2), 79-92.
- Auslander, B., Perfect, M., Succop, P. y Rosenthal, S. (2007). Perceptions of sexual assertiveness among adolescent girls: initiation, refusal, and use of protective behaviors. *Journal of Pediatric Adolescent Gynecology*. 20, 157-162.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. España: Gedisa.
- Buela-Casal, G., Caballo, V. y Sierra, J. (1996). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. España: Siglo XXI de España editores.
- Casares, D. y Siliceo, A. (2000). *Planeación de vida y carrera. Orientación y desarrollo humano, crecimiento personal y organización, vitalidad y asertividad, aprendizaje y cambio, orientación vocacional, administración del tiempo*. México: Limusa. pp. 97-105.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo Veintiuno de España editores.
- Caballo, V. (1995). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. España: Siglo Veintiuno de España editores.

Castanyer, O. (2003). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 20ª edición.

Cohen, R. y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica*. España: McGraw-Hill Interamericana.

Concha, C. y Rodríguez, G. (2001). *Asertividad en estudiantes de ciudad universitaria: un enfoque epidemiológico*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Davidson, J. (1999). *Asertividad fácil*. México: Prentice Hall.

Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales. Terapia y educación*. Manual Moderno: México.

Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas. pp. 15-34.

*Diccionario de la Lengua Española*. (1956). Real Academia Española.

*Diccionario Enciclopédico Grijalbo*. (1986). Barcelona, Grijalbo, p. 191.

Domínguez, A. (1997). *Construcción de una escala de deseabilidad social en México*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Fernsterheim, H. y Baer, J. (1976). *No diga sí cuando quiera decir no*. España: Grijalbo.

Flores, M., Díaz-Loving, R. y Rivera, S. (1987). MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*. 4, 29-35.

Flores, M. (1989). *Asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en una muestra mexicana*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.

Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.

Flores, M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Flores, M., Góngora, E., Cortés, L. y Reyes-Lagunes, I. (2004). Desarrollo de una escala de asertividad para niños. *La Psicología Social en México*. 10, 25-32.

Galassi, J., Delo, J., Galassi, M. y Bastien, S. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*. 5, 165-171.

Gamble, T. y Gamble, W. (2005). *Interpersonal communication in theory, practice and context*. E.U.A.: Houghton Mifflin Company.

Gambrill, E. y Richey, C. (1975). An Assertion Inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*. 6, 550-561.

Gambrill, E. (1977). *Behavior modification, handbook of assessment, intervention and evaluation*. California: Jossey-Bass.

Gandarias, A., Magaz, A., García, E. y López, M. (1999). *Avancemos. Enseñanza de habilidades sociales para adolescentes (12-18 años)*. España: Grupo ALBOR-COHS.

Garaigordobil, M. (1998). *Evaluación psicológica: bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices del futuro*. España: Ediciones Amoru.

Gay, M., Hollandsworth, J. y Galassi, J. (1975). An assertiveness inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology*. 22 (4), 340-344.

Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*. 6 (4), 304-312.

Gil, F., León, J. y Jarana, L. (1995). *Habilidades sociales y salud*. España: Pirámide.

Gil, F. y León, J. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. España: Síntesis.

Guerra, M. (1996). *Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey para población de la ciudad de México*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández-Guzmán, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: niños socialmente competentes*. México: UNAM, Facultad de Psicología. pp. 1-29.

Hernández, L. y Sánchez, K. (2004). *Evaluación de las habilidades sociales en jóvenes universitarios que utilizan la internet*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Herringer, L. (1997). Facets of Extraversion related to Life Satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 24(5), 731-73.

Hidalgo, C. y Abarca, N. (1999). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Colombia: Alfaomega.

Honold, J. (2006). Estudio de correlación entre satisfacción sexual y asertividad sexual. *Archivos hispanoamericanos de sexología*. 12 (2), 199-216.

Jakubowski, P. y Lange, S. (1978). *The Assertive Option. Your rights and responsibilities*. Research Press Company.

Karagözoglu, S., Kahve, E., Koc, Ö. y Adamisoglu, D. (2008). Self esteem and assertiveness of final year Turkish university students. *Nurse Education Today*. 28, 641-649.

Kelly, J. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Descée De Brouwer.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Kimble, C., Hirt, E., Díaz-Loving, R., Hosch, H., Luckner, G. y Zárate, M. (2002). *Psicología Social de las Américas*. México: Pearson Educación. pp. 266, 277.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Inglaterra: Routledge.

Kukulu, K., Buldukoglu, K., Kulakaç, Ö. y Köksal, C. (2006). The Effects of Locus of Control, Communication Skills and Social Support on Assertiveness in Female Nursing Students. *Social Behavior and Personality*. 34 (1), 27-40.

Lange, A. y Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior. Cognitive behavioral procedures for trainers*. E.U.A.: Research Press Company.

Lara, M. y Silva, A. (2002). *Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes II*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

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

Levenson, R. y Gottman, J. (1978). Toward the assessment of social competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 46 (3), 453-462.

Lillehoj, C., Trudeau, L., Spoth, R. y Wickrama, K. (2004). Internalizing, social competence, and substance initiation: influence of gender moderation and a preventive intervention. *Substance use y misuse*. 39 (6), 963-991.

López, N., Concha, I. y González, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía*. (227), 143-156.

Lorr, M. y More, W. (1980). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*. 2, 127-138.

Lorr, M., More, W. y Mansueto, C. (1981). The structure of assertiveness: a confirmatory study. *Behavior Research and Therapy*. 19, 153-156.

Marín, M. (2001). Effects of Assertive Communication between Doctors and Patients in Public Health Outpatient Surgeries in the City of Seville (Spain). *Social Behavior and Personality*. 29 (1), 63-70.

McCabe, C. y Timmins, F. (2003). Teaching assertiveness to undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*. 3 (1), 30-42.

McFall, R. y Lillesand, D. (1971). Behavioral rehearsal with modeling and coaching in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*. 77, 313-323.

Meddings, S., Perkins, A., Whorne, S., Ley, P., Collins, T. y Wilson, Y. (2007). Being Assertive Effectively. *Mental Health Today*. 34-37.

Mendoza-Denton, R., Park, S. y O'Connor, A. (2008). Gender stereotypes as situation-behavior profiles. *Journal of Experimental Social Psychology*. 44, 971-982.

Moore, T., Quinter, C. y Freeman, L. (2005). Lack of Correlation between 2D:4D Ratio and Assertiveness in College Age Women. *Personality and Individual Differences*. 39 (1), 115-121.

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Moreno, Y. y Garrosa, E. (2006). El papel moderador de la asertividad y la ansiedad social en el acoso psicológico en el trabajo: dos estudios empíricos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 22 (3), 363-380.

Morrison, R. y Bellack, A. (1981). The role of social perception in social skill. *Behavior Therapy*. 12, 69-79.

Nichols, T., Graber, J., Brooks-Gunn, J. y Botvin, G. (2006). Ways to Say No: Refusal Skill Strategies Among Urban Adolescents. *American Journal of Health Behavior*. 30 (3), 227-236.

Niikura, R. (1999). Assertiveness Among Japanese, Malaysian, Filipino, and U.S. White-Collar Workers. *The Journal of Social Psychology*. 139 (6), 690-699.

Nota, L. y Soresi, S. (2003). An Assertiveness Training Program for Indecisive Students Attending an Italian University. *The Career Development Quarterly*. 51 (4), 322-334.

Nunnally, J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.

O'Donohue, W. y Krasner, L. (1995). *Handbook of psychological skills training. Clinical Techniques and applications*. E.U.A.: Allyn and Bacon.

Ostrov, J., Pilat, M. y Crick, N. (2006). Assertion strategies and aggression during early childhood: a short-term longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*. 21 (4), 403-416.

Paterson, R. y Rector, N. (2001). The Assertiveness Workbook. *Canadian Psychology*. 42 (3), 234-235.

Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R. y Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*. 43 (5), 632-641.

Rathus, S. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*. 4, 398-406.

Rees, S. y Graham, R. (1991). *Assertion training. How to be who you really are*. Routledge: Londres.

Reyes-Lagunes, I. y García, L. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. *La Psicología Social en México*. 12, 625-630. México: AMEPSO.

Ricci, P. y Cortesi, S. (1980). *Comportamiento no verbal y comunicación*. España: Gustavo Gili.

Rodríguez, M. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.

Roth, E. (1986). *Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad*. México: Trillas.

Sánchez, C., Morales, F., Carreño, J. y Martínez, S. (2005). Disfunción sexual femenina: su relación con el rol de género y la asertividad. *Perinatología y Reproducción Humana*. 19 (3 y 4), 152-160.

Santiesteban, G. (2007). *Terapia racional emotiva breve y manejo de la asertividad dirigida a cuidadores de pacientes con demencia*. Informe de prácticas de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Sanz, M. L., Ugarte, M., Iriarte, M., Cardelle-Elawar, M. y Sanz, M. T. (2003). Enhancement of Self-regulation, Assertiveness, and Empathy. *Learning and Instruction*. 13 (4), 423-439.

Smith, M. (1977). *Cuando digo no me siento culpable*. Inelvaso: Grijalbo.

Smith, M. (1989). *Sí puedo decir no. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. México: Grijalbo.

Smith-Jentsch, K., Salas, E. y Baker, D. (1996). Training Team Performance-related Assertiveness. *Personnel Psychology*. 49 (4), 909-934.

Sprafkin, R., Gershaw, N. y Goldstein, A. (1993). *Social skills for mental health. A structural learning approach*. EUA: Allyn and Bacon.

Stoner, S., Norris, J., George, W., Morrison, D., Zawacki, T. Davis, K. y Hessler, D. (2008). Women's condom use assertiveness and sexual risk-taking: effects of alcohol intoxication and adult victimization. *Addictive Behaviors*. 33, 1167-1176.

Thompson, K., Bundy, K. y Wolfe, W. (1996). Social Skills Training for Young Adolescents: Cognitive and Performance Components. *Adolescence*. 31 (123), 505-521.

Torres, M. (1997). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.

Trianes, M., Muñoz, Á. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. España: Pirámide.



Villavicencio, E. (2003). *Asertividad en instructores de capacitación a nivel nacional*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual. Assessment, programme design and management of training*. E.U.A.: John Wiley y Sans Ltd.

Wise, K., Bundy, K., Bundy, E. y Wise, L. (1991). Social Skills Training for Young Adolescents. *Adolescence*. 26 (101), 233-241.

Wolpe, J. (1958). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Wolpe, J. y Lazarus, A. (1966). *Behavior Therapy Techniques: a guide to the treatment of neuroses*. E.U.A.: Pergamon.

Wolpe, J. (1969). *Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.

Yoshioka, M. (2000). Substantive differences in the assertiveness of low-income African American, Hispanic and Caucasian women. *The Journal of Psychology*. 134 (3), 243-259.

## ANEXOS

### Anexo I: Versión del Inventario de Asertividad de Guerra (1996)

Edad: \_\_\_\_\_ años      Sexo:  Fem.  Masc.  
Estado civil: \_\_\_\_\_      Ocupación: \_\_\_\_\_  
Grado de escolaridad: \_\_\_\_\_  
Lugar de residencia:  D.F.  Edo. de México.  
Otro estado: \_\_\_\_\_

---

#### INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY

Algunas personas tienen problemas para manejar situaciones en las que es necesario expresar sinceramente sus ideas, defender sus derechos o mostrar seguridad en sí mismos, por ejemplo: rechazar una petición, pedir un favor, halagar a alguien, expresar desaprobación o aprobación, etc. Por favor indique su grado de incomodidad o ansiedad en el espacio que está a la izquierda de cada situación de la siguiente lista. Utilice la siguiente escala para indicar el grado de incomodidad:

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

Después lea la lista por segunda vez e indique en el espacio de la derecha la probabilidad de que usted actúe así si realmente se le presentara esa situación\*. Por ejemplo, si usted muy rara vez pide una disculpa, marcaría un "4" después de la situación. Utilice la siguiente escala para indicar la probabilidad de respuesta:

- 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

\* Nota. Es importante tapar la columna izquierda (grado de incomodidad) mientras contesta la columna derecha (probabilidad de respuesta). De otra manera un puntaje puede contaminar al otro y la evaluación no será adecuada. Para evitar ésto, coloque un pedazo de papel sobre la primera columna mientras contesta la segunda.

Trate de responder con la mayor sinceridad posible y no deje ninguna situación sin contestar.

\*\*\*

1 = Nada  
 2 = Un poco  
 3 = Regular  
 4 = Mucho  
 5 = Demasiado

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACION	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
_____	1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	_____
_____	2. Halagar a un amigo(a).	_____
_____	3. Pedir un favor a alguien.	_____
_____	4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	_____
_____	5. Pedir una disculpa.	_____
_____	6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	_____
_____	7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	_____
_____	8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	_____
_____	9. Pedir un aumento de sueldo.	_____
_____	10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	_____
_____	11. Negarse a prestar dinero.	_____
_____	12. Hacer preguntas personales.	_____
_____	13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	_____
_____	14. Pedir una crítica constructiva.	_____
_____	15. Iniciar una conversación con un extraño.	_____
_____	16. Halagará a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	_____
_____	17. Solicitar una reunión o cita.	_____
_____	18. Insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez que la solicitó.	_____
_____	19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	_____
_____	20. Solicitar empleo.	_____
_____	21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	_____
_____	22. Decirle a alguien que le cae muy bien.	_____

\*\*\*

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

- 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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACION	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
_____	23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	_____
_____	24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	_____
_____	25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	_____
_____	26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	_____
_____	27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	_____
_____	28. Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.	_____
_____	29. Aceptar una cita romántica.	_____
_____	30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	_____
_____	31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	_____
_____	32. Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto, que no tiene razón.	_____
_____	33. Renunciar a su trabajo.	_____
_____	34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojarse.	_____
_____	35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	_____
_____	36. Solicitar la devolución de cosas prestadas.	_____
_____	37. Recibir halagos.	_____
_____	38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	_____
_____	39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	_____
_____	40. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	_____

Finalmente, por favor indique las situaciones en las que le gustaría conducirse con más seguridad, encerrando en un círculo el número de la situación correspondiente.

*Anexo II: Versión del instrumento utilizada en el estudio piloto*

Edad: \_\_\_\_\_ años                      Sexo: Fem. \_\_\_\_\_ Masc. \_\_\_\_\_  
Estado civil: \_\_\_\_\_                      Ocupación: \_\_\_\_\_  
Grado de escolaridad: \_\_\_\_\_

---

**\*\*INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY II**

Algunas personas tienen problemas para manejar situaciones en las que es necesario expresar sinceramente sus ideas, defender sus derechos o mostrar seguridad en sí mismos, por ejemplo: rechazar una petición, pedir un favor, halagar a alguien, expresar desaprobación o aprobación, etc. Por favor indique su grado de incomodidad o ansiedad en el espacio que está a la izquierda de cada situación de la siguiente lista. Utilice la siguiente escala para indicar el grado de incomodidad:

**EJEMPLO**

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

Después lea la lista por segunda vez e indique en el espacio de la derecha la probabilidad de que usted actúe así si realmente se le presentara esa situación\*. Por ejemplo, si usted muy rara vez pide una disculpa, marcaría un "4" después de la situación. Utilice la siguiente escala para indicar la probabilidad de respuesta:

**EJEMPLO**

- 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

\* Nota. Es importante tapar la columna izquierda (grado de incomodidad) mientras contesta la columna derecha (probabilidad de respuesta). De otra manera un puntaje puede contaminar al otro y la evaluación no será adecuada. Para evitar esto, coloque un pedazo de papel sobre la primera columna mientras contesta la segunda.

Trate de responder con la mayor sinceridad posible y no deje ninguna situación sin contestar.

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	-----
-----	2. Halagar a un amigo(a).	-----
-----	3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	-----
-----	4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	-----
-----	5. Pedir una disculpa.	-----
-----	6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	-----
-----	7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	-----
-----	8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	-----
-----	9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	-----
-----	10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	-----
-----	11. Negarse a prestar dinero.	-----
-----	12. Hacer preguntas personales.	-----
-----	13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	-----
-----	14. Pedir una crítica constructiva.	-----
-----	15. Iniciar una conversación con un extraño.	-----
-----	16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	-----

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	17. Solicitar una reunión o cita.	-----
-----	18. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	-----
-----	19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	-----
-----	20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	-----
-----	21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	-----
-----	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.	-----
-----	24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	-----
-----	25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	-----
-----	26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	-----
-----	27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	-----
-----	28. Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.	-----
-----	29. Aceptar una cita romántica.	-----

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	-----
-----	31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	-----
-----	32. Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto, que no tiene razón.	-----
-----	33. Renunciar a su trabajo.	-----
-----	34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	-----
-----	35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	-----
-----	36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	-----
-----	37. Recibir halagos.	-----
-----	38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	-----
-----	39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	-----
-----	40. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	-----

**Finalmente, por favor indique las situaciones en las que le gustaría conducirse con más seguridad, encerrando en un círculo el número de la situación correspondiente.**



*Anexo III: Versión del instrumento utilizada en la población meta*

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	-----
-----	2. Halagar a un amigo(a).	-----
-----	3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	-----
-----	4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	-----
-----	5. Pedir una disculpa.	-----
-----	6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	-----
-----	7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	-----
-----	8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	-----
-----	9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	-----
-----	10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	-----
-----	11. Negarse a prestar dinero.	-----
-----	12. Hacer preguntas personales.	-----
-----	13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	-----
-----	14. Pedir una crítica constructiva.	-----
-----	15. Iniciar una conversación con un extraño.	-----
-----	16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	-----

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	17. Solicitar una reunión o cita.	-----
-----	18. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	-----
-----	19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	-----
-----	20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	-----
-----	21. Preguntar a alguien si usted lo ha ofendido.	-----
-----	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.	-----
-----	24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	-----
-----	25. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	-----
-----	26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	-----
-----	27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	-----
-----	28. Decirle a una persona que siente que ha sido injusta con usted.	-----
-----	29. Aceptar una cita romántica.	-----

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	-----
-----	31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	-----
-----	32. Decirle a una persona importante para usted que no tiene razón cuando le hace un reclamo injusto.	-----
-----	33. Renunciar a su trabajo o a algo muy importante para usted.	-----
-----	34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	-----
-----	35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	-----
-----	36. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	-----
-----	37. Recibir halagos.	-----
-----	38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	-----
-----	39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	-----
-----	40. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	-----

**Finalmente, por favor indique las situaciones en las que le gustaría conducirse con más seguridad, encerrando en un círculo el número de la situación correspondiente.**

*Anexo IV: Versión final del Inventario de Asertividad*

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	-----
-----	2. Halagar a un amigo(a).	-----
-----	3. Admitir que tiene dificultades y que necesita ayuda.	-----
-----	4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	-----
-----	5. Pedir una disculpa.	-----
-----	6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	-----
-----	7. Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.	-----
-----	8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que a usted le molesta algo que dice o hace.	-----
-----	9. Llamarle la atención al vendedor de una tienda cuando usted ha estado esperando a que lo atiendan y atiende primero a una persona que llegó después de usted.	-----
-----	10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	-----
-----	11. Negarse a prestar dinero.	-----
-----	12. Hacer preguntas personales.	-----
-----	13. Cortar la plática con un amigo que habla mucho.	-----
-----	14. Pedir una crítica constructiva.	-----
-----	15. Iniciar una conversación con un extraño.	-----
-----	16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.	-----

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	17. Solicitar una reunión o cita.	-----
-----	18. Discutir abiertamente con una persona a la que respeta cuando no está de acuerdo con su punto de vista.	-----
-----	19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	-----
-----	20. Acudir a situaciones sociales con nuevas amistades y extraños.	-----
-----	21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	-----
-----	22. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	-----
-----	23. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	-----
-----	24. Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.	-----
-----	25. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	-----
-----	26. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a).	-----
-----	27. Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.	-----
-----	28. Aceptar una cita romántica.	-----
-----	29. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	-----
-----	30. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	-----

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

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

GRADO DE INCOMODIDAD	SITUACIÓN	PROBABILIDAD DE RESPUESTA
-----	31. Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto, que no tiene razón.	-----
-----	32. Renunciar a su trabajo.	-----
-----	33. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	-----
-----	34. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	-----
-----	35. Llamar la atención a una persona a la que usted le ha prestado alguna cosa, como un libro, y esta persona ha tardado en devolvérsela.	-----
-----	36. Recibir halagos.	-----
-----	37. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	-----
-----	38. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	-----
-----	39. Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	-----

**Finalmente, de las situaciones anteriores (reactivos 1 a 39), por favor indique aquéllas en las que le gustaría conducirse con mayor seguridad, encerrando en un círculo el número de la situación correspondiente.**