



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGIA

**VALIDACION DEL INSTRUMENTO DE
ASERTIVIDAD REFORMULADA, EN EL
AMBITO ORGANIZACIONAL.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TITULO DE PSICOLOGO

AUTORA:

Lic. María Cristina Carrasco Espinoza

PROFESORA PATROCINANTE Y GUÍA METODOLOGICA:

Ps. y Mag (c) Elisabeth Wenk Wehmeyer

PROFESOR GUÍA TEÓRICO:

Ps. y Dr. (c) Juan Yáñez Montecinos

Santiago - 2002

Resumen

Se lleva a cabo una validación del Cuestionario de Asertividad Reformulada (CAR) sobre una muestra de 80 sujetos con cargos de jefatura y de mandos medios, pertenecientes a la ciudad de Concepción. Se analiza la capacidad de discriminación de los reactivos, se calcula la confiabilidad de la prueba y se realiza análisis de varianza y factorial.

Se efectúa, a su vez, una contrastación de los resultados obtenidos con los de Bronda (2001) y Arratia y Zepeda (1999), con la finalidad de aportar empíricamente al concepto y evaluación de la asertividad reformulada.

Agradecimientos

En la realización de esta Memoria he contado con la colaboración y apoyo de muchísimas personas a las que quiero dar mis más sinceros agradecimientos.

Agradezco a mi profesora, Ps. Elisabeth Wenk W., por sus consejos, correcciones y afectuosa ayuda durante todo el desarrollo de esta investigación.

Agradezco al Ps. Juan Yáñez M., por la buena disposición en la entrega de sus conocimientos, los cuales han resultado para mi tremendamente generativos, como también para todos aquellos que se interesaron por el tema.

Deseo agradecer a Andreas Hein, por su paciencia y colaboración, como a su vez a todos aquellos amigos y conocidos, especialmente de la ciudad de Concepción, quienes me ayudaron siempre con muchas ganas y en forma desinteresada.

Agradezco a mis padres y hermana, por su presencia y apoyo incondicional, como también a Irma y Raquel, sin la ayuda de cuales hubiera sido muy difícil lograr esta meta.

Y, finalmente, deseo agradecer de una manera muy especial y sentida a mi marido, Edmundo, e hijos, Valentina y Nicolás, por todo su amor y comprensión. Vaya a ellos dedicada esta Memoria, y todo el cariño y esfuerzo que he puesto en ella.

“... Nada más puede intentarse que establecer el principio y la dirección de un camino infinitamente largo. Pretender cualquier sistematización definitiva sería, al menos, un autoengaño. La perfección puede aquí ser lograda por el estudiante individual sólo en el sentido subjetivo de que éste comunica todo cuanto ha podido ver. “

George Siemmel

INDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	5
II.1 ASERTIVIDAD.....	5
II.1.1 <i>Reseña histórica del concepto de Asertividad</i>	5
II.1.2 <i>Componentes de la conducta asertiva</i>	11
II.1.3 <i>Características relacionales de la asertividad con la agresividad y no-asertividad</i>	24
II.1.4 <i>Modelos de la Conducta Hipoasertiva</i>	28
II.1.5 <i>Tratamiento de la conducta hipoasertiva</i>	31
II.1.6 <i>Estereotipo de rol sexual y asertividad</i>	34
II.2 EVOLUCIÓN HACIA UNA METATEORÍA CONSTRUCTIVISTA-COGNITIVA DE LA PSICOTERAPIA.....	36
II.3 LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA.....	46
II.4 REFORMULACIÓN DEL CONCEPTO DE ASERTIVIDAD, SEGÚN JUAN YÁNEZ M. (1999-2000).....	55
II.4.1 <i>Definición y características de la Asertividad Reformulada</i>	56
II.5 LA ORGANIZACIÓN Y EL PROCESO DE DIRECCIÓN.....	65
II.5.1 <i>Procesos Organizacionales</i>	71
II.5.1.1 <i>Comunicación y Conflicto</i>	73
II.5.1.2 <i>Satisfacción y Clima Laboral</i>	79
II.5.1.3 <i>Motivación</i>	80
II.5.1.4 <i>Cultura Organizacional</i>	83
III. METODOLOGÍA.....	86
III.1 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS.....	86
III.1.1 <i>Objetivo General</i>	86
III.1.2 <i>Objetivos Específicos</i>	86
III.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO.....	87
III.3 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES.....	88

III.3.1	<i>Definición conceptual e indicadores de las variables componentes del concepto de asertividad reformulada, de acuerdo con Yáñez (2000A):</i>	89
III.4	HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.....	96
III.5	DEFINICIÓN DEL COLECTIVO Y TIPO DE MUESTRA.....	97
III.6	RECOGIDA DE DATOS Y ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO.....	100
IV.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	103
IV.1	ANÁLISIS DE LA CAPACIDAD DE DISCRIMINACIÓN DE LOS REACTIVOS.....	103
IV.1.1	<i>Correlación Item - Test</i>	104
IV.1.2	<i>Análisis de los resultados de los items significativos, en cuanto a sus correlaciones item-test, obtenidos por Arratia y Zepeda (1999) y Bronda (2001):</i>	107
IV.1.3	<i>Correlación Item - Variable</i>	108
IV.2	ANÁLISIS DE VARIANZA.....	123
IV.3	CÁLCULO DE LA CONFIABILIDAD PARA EL INSTRUMENTO.....	135
IV.4	ANÁLISIS FACTORIAL.....	139
V.	SÍNTESIS DE PRINCIPALES RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	144
VI.	BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	154

I. INTRODUCCIÓN

Capacidad intelectual y preparación técnica ya no son considerados actualmente como únicos requisitos para realizar una carrera profesional exitosa, sino más bien, y así lo demuestran numerosos estudios, serían las habilidades comunicacionales e interpersonales las más requeridas para ingresar y permanecer en el mercado laboral, especialmente si se avanza en la escala de liderazgo organizacional.

Si bien todos los miembros de una organización son protagonistas en el logro de los objetivos y metas organizacionales, son quienes detentan algún cargo de jefatura los responsables de su coordinación y logro final, para lo cual el fomento e influencia que ellos ejerzan en pos de sistemas comunicacionales y relacionales más satisfactorios y efectivos, se torna crucial.

La Asertividad, entendida como una habilidad comunicacional interpersonal, es un concepto congruente con lo anterior, por lo que tiene un lugar importante en lo que se conoce como administración, al aludir a una forma más sana y constructiva de relacionarse con los demás. La utilización de un enfoque asertivo, en consecuencia, por parte de líderes formales, que ayude a que las relaciones interpersonales sean más claras y honestas, traerá beneficios no sólo para los equipos de trabajo y sus miembros, sino que para toda la organización, al contar con una fuerza de trabajo más comprometida, eficiente y efectiva.

La importancia de la asertividad y su aprendizaje en la empresa, sin embargo, no sólo queda circunscrita a ella, ya que la posibilidad de su aplicación a la vida personal, tal que familia, amigos, grupos comunitarios y organizaciones sociales, resulta perfectamente posible.

Los estudios en torno al tema, dentro del Modelo Cognitivo, han sido numerosos. No obstante, y pese a los avances experimentados durante el último tiempo por parte de dicho modelo en términos de incorporación de nuevas propuestas teóricas, la comprensión de la Asertividad en materia de definición, práctica e investigación no presentó mayores variaciones.

Es por ello que, tras el intento por ampliar, profundizar y abarcar variables más complejas en el tema de la Asertividad, en 1999 y por iniciativa del psicólogo Juan Yáñez surge una nueva conceptualización y comprensión de la Asertividad, la cual se estructura integrando los aportes de las Teorías Interpersonal, Constructivista y Lingüística-Pragmática para su reformulación.

El Cuestionario de Asertividad Reformulada (C.A.R) se ha constituido en el dispositivo de evaluación del nivel de Asertividad y, por lo tanto, de la operacionalización de estos nuevos aportes. Sin embargo, como todo instrumento psicológico de medición, requiere de permanentes desarrollos y pruebas, con el objeto que se pueda señalar en forma objetiva que constituye un instrumento válido, confiable y, en consecuencia, un aporte para la disciplina.

Producto de la necesidad, entonces, de aportar a la validación del cuestionario y así poder continuar proporcionándole un aval empírico al concepto de Asertividad Reformulada, como a su vez, de lo sugerido por Bronda (2001), en cuanto a la necesidad de contrastar los resultados obtenidos por ella con el C.A.R sobre otras muestras, de diferentes regiones y/o niveles culturales, es que nace la iniciativa de llevar a cabo el presente estudio, con el instrumento, en personas que se desempeñan laboralmente en la ciudad de Concepción (VIII Región), específicamente.

La estructura del presente trabajo aborda, en primer lugar, desde una perspectiva teórica, el concepto de asertividad tradicional y su investigación reciente, para luego introducirse en los principales y nuevos aportes teóricos considerados por Yáñez (1999, 2000) para la reformulación de dicho concepto. Se examina, a su vez, algunos procesos organizacionales y el de dirección, con el objeto de contextualizar el tema de la Asertividad, en el ámbito en que se llevará a cabo la investigación empírica.

La presente investigación, al constituirse en un estudio de réplica, sigue el modelo utilizado en la Región Metropolitana por Bronda (2001), vale decir, es una investigación de tipo metodológica, realizada con metodología cuantitativa y subsidiariamente descriptiva y correlacional, en donde el diseño con que se trabaja es de tipo no-experimental y transversal, según los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (1998).

El análisis de los resultados obtenidos con el instrumento en la muestra aludida efectúa, a su vez, una comparación con los obtenidos por Bronda (2001) e intenta integrar ambos en un análisis que permita orientar el desarrollo del instrumento a futuro, en cuanto a su alcance y factibilidad como herramienta de evaluación clínica.

II. MARCO TEÓRICO

II.1 ASERTIVIDAD

II.1.1 Reseña histórica del concepto de Asertividad

Abordar una reformulación al concepto tradicional de asertividad y su adecuación a una implementación de tipo práctica, requiere de una breve revisión histórica del concepto y sus definiciones, que es lo que se pretende realizar a continuación.

La conducta asertiva es un concepto que debe su nombre y su primera aplicación a Wolpe (1958; en Chacón y Mendoza, 1993), quien reemplazó los términos de personalidad excitatoria e inhibitoria, desarrollados por Salter en 1949 (en Chacón y Mendoza, 1993), por los de asertividad y no-asertividad, respectivamente. Desde ese momento, no obstante, la definición de dicho concepto ha sufrido numerosas modificaciones, dado que diferentes autores han puesto énfasis en aspectos distintos de la asertividad.

Wolpe al igual que Salter, pone énfasis en la expresión emocional, y define a la asertividad como: “la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977; en Chacón y Mendoza, 1993, pág. 38). Pero a diferencia de éste, piensa que la asertividad no constituye un rasgo o forma generalizada de ser, lo cual implica, entonces, que una persona puede ser

o no ser asertiva dependiendo de la situación (Rimm y Master, 1974; en Arratia y Zepeda, 1999).

Para Catell en cambio (1965; en Guzmán y Walker, 1994; Arratia y Zepeda, 1999) la asertividad es un rasgo de personalidad con bases hereditarias, en que las conductas hipoasertivas o desadaptativas tenderían a desaparecer a medida que el individuo fuese madurando. Esta postura, sin embargo, fue desechada por la mayoría de los investigadores de la asertividad, ya que para ellos todo se reducía a un problema de aprendizaje.

Lazarus, por su parte, en 1966 (en Arratia y Zepeda, 1999) aportó una nueva visión al estudio de la conducta asertiva, al plantear un concepto más global que los anteriores, al cual llama libertad emocional y define como el reconocimiento y la manifestación adecuada de cada sentimiento y estados afectivos en general, que incluye los matices del amor, empatía, admiración, aprecio, curiosidad, ira, dolor, temor y tristeza, restringiéndose así el concepto de conducta asertiva para aquel aspecto de la libertad emocional que se refiere a la defensa de los propios derechos.

Algunos años más tarde los autores Lange y Jakubowski (1976; en Chacón y Mendoza, 1993) modernizaron el concepto de asertividad propuesto por Lazarus, al cual definieron como la defensa de los derechos personales y expresión de las ideas, sentimientos y creencias de manera directa, honesta y apropiada, los cuales no violan los derechos de las demás personas. Es así como los autores integran no sólo el concepto de derechos personales expuesto por Lazarus, sino más bien sintetizan un concepto más dinámico

que se inserta en una situación interpersonal particular y única, en que se consideran derechos y responsabilidades en la comunicación. A su vez, consideran dos tipos de respeto involucrados en la aserción: respeto por uno mismo, que implica la expresión de necesidades y la defensa de los propios derechos; y respeto por las necesidades y derechos de las demás personas.

Dentro de los derechos que identifican estos autores, y que tal como se verá más adelante resultan ser aplicables en todos los ámbitos y situaciones de la vida, están los siguientes (en Carrizo y De La Plaza, 1991): (1) el derecho a ser tratados con respeto; (2) a tener necesidades (las propias consideradas tan importantes como las de los demás); (3) a pedir, pero no a exigir, que otras personas respondan por ellas mismas, y a decidir si se responde a las de otros; (4) a tener sentimientos y a expresarlos de manera que no se viole la dignidad de otras personas (esto incluye por ejemplo, el derecho a sentirse cansado, feliz, deprimido, enojado, solitario o absurdo); (5) a decidir si se responderá a las expectativas de otras personas o no se hará (siempre que no se viole los derechos de nadie); (6) a formar opiniones propias y a expresarlas.

En una revisión conceptual de la asertividad, también es posible encontrar autores que ponen el acento en la autoafirmación. Para ellos, la asertividad es aquella habilidad referida a desarrollar la autoestima y la autoconfianza. Una persona asertiva, en consecuencia, respetaría su propia individualidad; se comunicaría abierta y francamente con los otros; creería básicamente en sí misma y al ser criticada, respondería sin agredir, pues la crítica no cuestionaría su autoestima (Bower y Bower, 1976; Fernsterheim y Baer, 1975; Seligman y Kelly, 1979; en González et al., 1988).

Castanyer (1999) también refuerza dicha idea, al considerar a la asertividad como una habilidad estrechamente ligada al respeto y aprecio por sí mismo y de los demás. Para la autora la asertividad constituye un camino hacia la autoestima, hacia la capacidad de relacionarse con los demás de igual a igual. Es por ello que una persona asertiva, al nunca ganar sino llegar a acuerdos con los demás, sería siempre respetada y valorada por sí misma y por los demás.

Para Barros (1998), por su parte, existiría una relación clara entre autoestima y comunicación asertiva, ya que ésta implica la capacidad de expresar claramente lo que se siente y defender los propios derechos sin pasar a llevar a los de los demás. Por lo tanto, de acuerdo con esta autora, para llevar la asertividad a las relaciones se necesita reforzar la seguridad en sí mismo.

Y por último, están aquellas definiciones de asertividad que enfatizan el logro de objetivos, ante lo cual la definen como una habilidad para producir, mantener o aumentar el refuerzo en una situación interpersonal, a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esta expresión arriesgue la pérdida de refuerzo u ocurrencia de un castigo. Dicha definición, por lo tanto, no especifica el contenido de la respuesta asertiva, sino que hace hincapié en la efectividad de la respuesta para producir, mantener o aumentar el refuerzo en una situación interpersonal (Rich y Schroeder, 1976; Goldfried y Goldfried 1975; Juri y Molina 1982; en González et al., 1988).

Existen otros autores, sin embargo, que a partir de investigaciones y entrenamientos realizados, definen a la asertividad en términos operacionales, entre los cuales se encuentran los aportes de Lazarus (1966; en Pfeil y Canales, 1988; González et al., 1988), quien identifica cuatro patrones de respuestas separadas y específicas dentro de la conducta asertiva:

- Habilidad para decir no;
- Habilidad para pedir favores o hacer peticiones;
- Habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos;
- Habilidad para iniciar, continuar y en general terminar conversaciones.

Esta idea de subdividir la conducta asertiva en varios tipos de conducta, se hace evidente también en otros investigadores de la asertividad. O' Connor (1969; en Pfeil y Canales, 1988), por ejemplo, define a la conducta asertiva como la capacidad para iniciar y mantener interacciones sociales; y Lawrence (1970; en Gonzalez et al., 1988), como una habilidad para expresar opiniones y de estar en desacuerdo con las de otros.

Fensterheim (1972; en Arratia y Zepeda, 1999) considerando el campo cognitivo emocional del sujeto, caracteriza a la asertividad como una aproximación más bien activa que pasiva a la vida, como aquel acto de afirmarse a sí mismo, de establecer *esto es lo que soy y esto es lo que pienso o siento*. Yulis (1972; en Arratia y Zepeda, 1999) explicita que dicha conducta tendría el carácter de operante e instrumental, puesto que estaría dirigida a obtener refuerzos del medio social.

También se encuentran definiciones operacionales que incluyen la capacidad para dar respuestas y decisiones autovalorativas más que de autorrenuncia en situaciones conflictivas (Goldstein et al., 1973; en Pfeil y Canales, 1988); las que focalizan su entrenamiento en la habilidad para concertar citas con personas del sexo opuesto (Melnick, 1973; en Pfeil y Canales, 1988); y las de Galassi, De Leo y Bastien (1974; en Pfeil y Canales, 1988) quienes identifican tres clases de respuesta asertiva: expresión de sentimientos positivos, sentimientos negativos e interés hacia los sentimientos de los demás.

Sin embargo, autores como Eisler; Hersen; Miller y Blanchard, 1975; Leiva; Juri y Molina, 1982 (en González et al., 1988; Pfeil y Canales, 1988 y Arratia y Zepeda, 1999), reportan que la conducta asertiva, definida en habilidades específicas, depende tanto de variables de contexto social como del interlocutor y del tipo de contenidos a expresar, constituyéndose ello en un importante determinante de la expresión y respuesta asertiva.

Es así como frente a tantas definiciones de asertividad, Bellack y Morrison, (1982; en González et al., 1988; Guzmán y Walker, 1994 y Arratia y Zepeda, 1999) proponen que ciertos elementos de la conducta asertiva deberían considerarse siempre:

- La asertividad como una habilidad interpersonal; por lo tanto, entrenable y aprendible;
- El que se da en un contexto social, donde influirían tanto la cultura como los atributos de la situación específica;

- Y el que esta habilidad envolvería la maximización del refuerzo.

II.1.2 Componentes de la conducta asertiva

De acuerdo con los planteamientos de Lang (1971; en Guzmán y Walker, 1994), al emitirse una conducta asertiva, estarían presentes tres sistemas de respuesta en forma simultánea:

- a) Cognitivo-Verbal: comprende el aspecto emocional e ideacional.
- b) Motor: involucra la respuesta motora esquelética gruesa y fina.
- c) Fisiológico: aspecto medible sólo en situación de laboratorio.

Son, sin embargo, de acuerdo con González et al. (1988), Bellak y Morrison, en 1982, quienes ofrecerán una clasificación más completa de los elementos involucrados en una respuesta asertiva, clasificación que permitirá ordenar dichos elementos, pero que sin embargo, será complementada por los aportes de otros autores:

1. Elementos expresivos

De acuerdo con los autores recién mencionados son todos aquellos elementos que comunican información, dentro de los cuales se encuentran:

a) Contenido hablado

Se refiere a todos aquellos elementos verbales que comunican información. Para Carvallo (1980; en González et al., 1988) todo mensaje hablado debería poseer tres características para que su transmisión sea efectiva y facilite su comprensión:

- **Claridad:** se refiere al grado de similitud entre el mensaje verbal enviado y el recibido, en el cual queda claro cuándo, cómo y dónde se aplica el contenido del mensaje.
- **Ser Directo:** sería aquello que le permite al receptor captar la necesidad u objetivo actual del emisor y la dirección del mensaje; en él queda explícito quién dice qué a quién.
- **Ser Congruente:** alude a la congruencia entre el uso del lenguaje verbal y no verbal.

Así, una comunicación clara, directa y congruente delimitará el rango de acción del mensaje, especificando la finalidad (objetivo), objeto (persona), dirección y situación a la cual se aplica el mensaje.

Para Castanyer (1999) por su parte, tres elementos verbales influirían decisivamente para que una comunicación sea interpretada como asertiva y/o no asertiva, los que son:

- **Duración del habla:** está directamente relacionado con la asertividad, la capacidad de 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, aunque en ocasiones, el hablar durante mucho rato puede ser indicativo de una excesiva ansiedad.
- **Retroalimentación (feed back):** cuando alguien está hablando, necesita información intermitente y regular de cómo están reaccionando los demás, de modo que pueda modificar sus verbalizaciones en función de ello. Necesita saber si los que le escuchan le comprenden, le creen, están sorprendidos, aburridos, etc.
- **Preguntas:** son esenciales para mantener la conversación, obtener información y mostrar interés por lo que la otra persona está diciendo. El no utilizar preguntas puede provocar cortes en la conversación y una sensación de desinterés.

Tal como se verá más adelante, Bellak y Morrison también considerarán estos últimos elementos dentro de su clasificación.

b) Elementos paralingüísticos

Son aquellos elementos no verbales del mensaje que determinan el cómo de la comunicación y que por lo tanto, juegan un rol fundamental en la comunicación del afecto. En esta categoría se encuentran el volumen de la voz, la velocidad del habla y el tono, entre otros.

De acuerdo con Castanyer (1999), el volumen en una conversación tiene que estar en consonancia con el mensaje que se quiere transmitir. Un volumen de voz demasiado bajo, por ejemplo, puede comunicar inseguridad o temor, mientras que si es muy elevado transmitirá agresividad y prepotencia.

La velocidad del habla, por su parte, no debe ser muy lenta ni muy rápida en un contexto comunicativo normal, con el objeto que el receptor pueda comprender el mensaje sin tener que sobreinterpretar o recurrir a otras señales alternativas.

Y por último, un tono insípido y monótono puede producir una sensación de inseguridad, con muy pocas garantías de convencer a la persona con la que se está hablando. El tono asertivo debe ser, por lo tanto, uniforme y bien modulado, pero sin intimidar a la otra persona. Un tono de voz, por lo tanto, que apoye más que afecte lo que se está diciendo (Gillen, 1994).

c) Elementos no verbales

De acuerdo con Bellak y Morrison (1982; en Gozález et al., 1988), los elementos no verbales tienen relación con la postura corporal y los movimientos, como son la distancia interpersonal, los gestos, el contacto visual y la expresión facial.

La mirada, según Castanyer (1999), ha sido uno de los elementos más estudiados en la literatura sobre habilidades sociales y aserción, a partir de lo cual se ha llegado a establecer que los sujetos asertivos miran más mientras hablan que los sujetos poco asertivos. De ello se desprende que la utilización asertiva de la mirada como componente no verbal de la comunicación implica una reciprocidad equilibrada entre el emisor y el receptor, variando la fijación de la mirada según se esté hablando (40%) o escuchando (75%).

La expresión facial, para esta misma autora, juega varios papeles en la interacción social humana:

- muestra el estado emocional de una persona, aunque pueda tratar de ocultarlo.
- 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.
- indica actitudes hacia las otras personas.

- las emociones: alegría, sorpresa, ira, tristeza, miedo, se expresan a través de tres regiones fundamentales de la cara; la frente-cejas, ojos-párpados y la parte inferior de la cara.

La gente normalmente manipula sus rasgos faciales adoptando expresiones según el estado de ánimo o comportamiento que le interesa transmitir. También se puede intentar no transmitir o no dejar traslucir estado de ánimo alguno, pero en cualquier caso, la persona estará manipulando sus rasgos faciales.

Una persona asertiva, por lo tanto, adoptará una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje que quiere transmitir; es decir, no adoptará una expresión facial que sea contradictoria o no se adapte a lo que quiere decir.

La posición del cuerpo y de los miembros, la forma en que se sienta la persona, cómo está de pie y cómo se pasea, reflejan las actitudes y conceptos que tiene de sí misma y su ánimo respecto de los demás. De acuerdo con Castanyer (1999), existen cuatro tipos de posturas básicas:

- postura de acercamiento: indica atención, que puede interpretarse de manera positiva (simpatía) o negativa (invasión) hacia el receptor;
- postura de retirada: suele interpretarse como rechazo, repulsa o frialdad;
- postura erecta: indica seguridad, firmeza, pero también puede reflejar orgullo, arrogancia o desprecio;

- postura contraída: suele interpretarse como depresión, timidez y abatimiento físico o psíquico.

Es así como una persona asertiva adoptará generalmente, para la autora, una postura cercana, erecta y mirando de frente a la otra persona.

En cuanto a los gestos, éstos son básicamente culturales. 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. Los gestos asertivos son movimientos desinhibidos, que sugieren franqueza, seguridad en uno mismo y espontaneidad por parte del que habla.

En una investigación llevada a cabo por Meraban en 1972 (en Chacón y Mendoza, 1993) se destaca la importancia de la conducta no verbal, al observarse que las conductas verbales pueden convertirse en sumisas o agresivas dependiendo de la conducta no verbal que las acompaña.

2. Elementos receptivos

De acuerdo con la clasificación propuesta por Bellak y Morrison (1982; en González et al., 1988), los elementos receptivos corresponden a todos aquellos elementos que tienen relación con la percepción social y comprensión del mensaje. Se incluyen en esta categoría tanto los procesos de atención como de decodificación, por parte del receptor,

de las claves recibidas del emisor, en lo cual jugarían un rol fundamental los procesos cognitivos.

Dentro de este proceso, según Carvallo (1980; en González et al., 1988), la retroalimentación y el refuerzo, por parte del receptor, constituyen elementos que facilitarían una adecuada recepción del mensaje.

3. Balance de la interacción

Alude al proceso de la comunicación, pero sin estar referido a ninguna conducta específica, sino a las condiciones que van implícitas en el proceso comunicativo; por ejemplo, códigos comunes, secuencias de intervención, etc.

4. Historia de reforzamiento o castigo del emisor

Bellak y Morrison (1982; en González et al., 1988) incluyen además la historia de reforzamiento o castigo del emisor, respecto de las conductas de interacción social como otro factor asociado que influiría en la respuesta asertiva. Es así como un sujeto castigado por emitir dicho comportamiento tendería a inhibir su conducta asertiva en una situación social.

5. Factores cognitivos

Se refieren a todas las variables de pensamiento, ideas y creencias del emisor frente a la conducta asertiva y sus consecuencias en la relación social.

De acuerdo con los planteamientos de González et al. (1988), fueron Ludwig y Lazarus en 1972, quienes iniciaron el estudio de las variables cognitivas, al observar en los entrenamientos asertivos que los sujetos inhibidos poseían con mayor frecuencia ideas irracionales de autocrítica y perfeccionismo. Dentro de las variables cognitivas que influyen en la respuesta asertiva mencionan las siguientes:

- Autodiálogos: Verbalizaciones encubiertas que el sujeto se dice a sí mismo, las cuales tendrían un rol facilitador o inhibidor de la conducta asertiva.
- Anticipación de consecuencias: Es aquella habilidad de representarse cognitivamente los resultados (positivos o negativos) que podría tener la conducta asertiva en una situación interpersonal .
- Conocimiento del comportamiento asertivo apropiado: Se refiere al grado de conocimiento que poseen los sujetos acerca de la respuesta asertiva requerida en una situación interpersonal, lo cual está relacionado con las variables cognitivas antes mencionadas.

Schwartz y Gottman (1976; en Baranda y Cornejo, 1983), a su vez, establecieron que si bien todos los sujetos conocían lo que era una experiencia asertiva, se diferenciaban en

la cantidad de frases negativas y positivas que se decían a sí mismos en el momento de ser asertivos conductualmente, como también contrastaban sus autoevaluaciones y autopercepciones.

Alden y Cappe (1978) y Alden y Safran (1981) (en Arratia y Zepeda, 1999), describen tres posibles patrones de relación para la conducta no asertiva:

- las autoevaluaciones negativas pueden surgir del darse cuenta que la propia conducta está bajo el estándar;
- la autocrítica puede surgir de estándares de perfección global o de una falta de conciencia de la propia conducta asertiva;
- los individuos no asertivos pueden ser conductualmente competentes para los observadores, pero tienen rigurosos estándares para su propio desempeño.

Las expectativas de éxito o fracaso que tienen las personas no asertivas de sus conductas futuras, parecen también inhibir fuertemente la realización de una conducta asertiva, de acuerdo con Fiedler y Beach (1978); Eisler, Frederiksen y Peterson (1978) (en Baranda y Cornejo, 1983). El temor al rechazo, y específicamente al fracaso en la ejecución de su comportamiento, las llevarían a negarse a sí mismas la posibilidad de actuar asertivamente.

6. Factor Situacional

El factor situacional es otro aspecto importante considerado por Bellak y Morrison (1982; en González et al., 1988) dentro de su clasificación, el cual ha sido ampliamente investigado y señalado como determinante de una conducta asertiva específica.

Eisler y colaboradores en 1975 (en Baranda y Cornejo, 1983) dan cuenta que sujetos de ambos sexos son más asertivos con mujeres que con hombres, tanto en situaciones positivas como negativas. Además vieron que los sujetos eran más asertivos si se relacionaban con personas no familiares de ambos sexos.

Pitcher y Meike (1980; en Baranda y Cornejo, 1983), por su parte, buscan ver si existe alguna relación entre el diálogo interno y la variable situacional señalada por Eisler y colaboradores, concluyendo que el rendimiento conductual está mucho más relacionado con las contingencias situacionales que con el diálogo interno.

Para Mac Donald (1975; en González et al.; Pfeil y Canales, 1988 y Arratia y Zepeda, 1999), por otro lado, la conducta asertiva se vería influida por la situación interpersonal en cuatro dimensiones:

- Grado de intimidad de la situación;
- Valencia de la emoción sentida;
- Percepción del status del otro (incluyendo su sexo);
- Número de observadores presentes.

En Hidalgo y Abarca (1994; en Arratía y Zepeda, 1999), también habrá un reconocimiento a lo situacional e interpersonal. Para estas autoras, muchas de las inadecuaciones de una relación podrían deberse a una falta de percepción social para captar las sutilezas interpersonales en una relación; como por ejemplo, si se trata de amigos, novio(a) o esposo(a), padres, figura de autoridad, extraños y/o relaciones profesionales. Es por ello que una respuesta asertiva, de acuerdo con Galassi y Galassi (1978; en González et al., 1988) podría ser evaluada como agresiva si se elicitada en un contexto inapropiado.

El contexto, por lo tanto, contribuye a determinar el momento oportuno para la ejecución de la conducta asertiva; es decir, implica una evaluación previa de deseos, sentimientos y de las conductas de las demás personas con las que se interactúa (Opazo, 1990; en Chacón y Mendoza, 1993).

Al respecto, Alberti, en 1977 (en Guzmán y Walker, 1994) propone un esquema con cuatro dimensiones que según él son criterio mínimo para permitir un apropiado etiquetamiento de un acto como adecuado o inadecuado:

- Intención: Propósito que presente el sujeto con relación al objetivo final de su conducta;
- Conducta: Respuesta final emitida por el sujeto en una situación determinada;

- Efecto: Resultado final que produzca (en el otro) la conducta emitida por el sujeto en la situación;
- Contexto sociocultural: Consideración de las variables situacionales que participan de la situación, para evaluar la adecuación social de la conducta a emitir.

Bruch, Heisler y Conroy (1981; en Baranda y Cornejo, 1983), presentan una concepción de la asertividad algo más sofisticada y distinta de las anteriores, ya que para ellos las personas asertivas tendrían la capacidad para discriminar y desarrollar conductas sociales finas y complejas, lo cual supone habilidades perceptuales finas, comprensión de los derechos mutuos en la interacción social, contar con información asertiva y rapidez para tomar decisiones en el transcurso de la interacción.

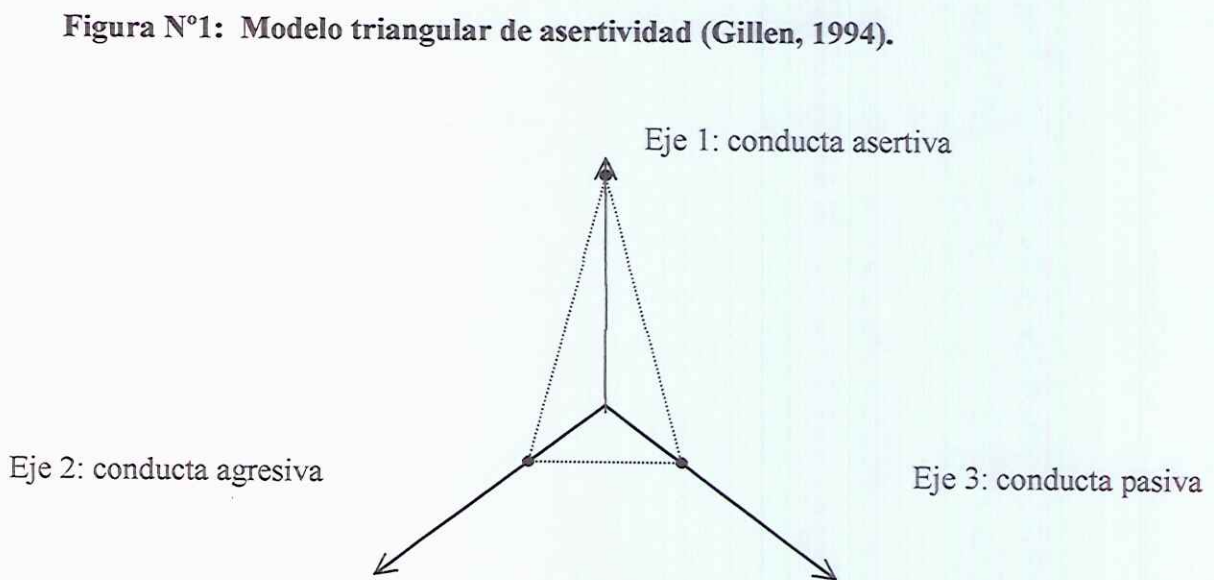
7. Factores afectivos

Factores afectivos, tales como ansiedad, rabia, depresión y psicopatológicos como disturbios del pensamiento o adicción, también serán considerados dentro de la clasificación de Bellak y Morrison (1982; en González et al., 1988).

En síntesis, de acuerdo con la clasificación realizada, una evaluación y aprendizaje asertivo implicaría entonces la evaluación y adquisición de comportamientos conductuales y cognitivos, como a su vez, la consideración de factores situacionales y afectivos, pese a que este último componente no ha sido mayormente desarrollado.

II.1.3 Características relacionales de la asertividad con la agresividad y no-asertividad.

Tradicionalmente la conducta asertiva ha sido vista como un punto intermedio y en equilibrio entre la agresividad en un extremo y la no asertividad o afirmatividad en el otro (Carrizo y De la Plaza, 1991). Sin embargo, otras posturas sostienen que la asertividad correspondería a un tipo distinto de comportamiento y en ningún caso a un continuo o a una “mezcla” de agresividad y sumisión. Es así, por lo tanto, como en algunas situaciones se podría actuar asertivamente y en otras agresiva o pasivamente. Nadie sería, en consecuencia, 100% asertivo, pasivo o agresivo. Desde esta perspectiva una conducta general ideal estaría dada, de acuerdo con Gillen (1994), por una figura triangular alargada como la siguiente:



En la figura N°1 es posible observar tres ejes que miden cada uno los tres tipos básicos de conducta: asertiva (eje N°1), pasiva (eje N°2) y agresiva (eje N°3). En la figura, la persona presenta un alto puntaje en conducta asertiva y a la vez un menor puntaje en conducta pasiva y agresiva. Esto representaría, por lo tanto, una persona básicamente asertiva con bajas muestras de agresividad y pasividad.

Con el objeto de dar una adecuada caracterización del concepto que interesa, se hace necesario relacionar y distinguir a la conducta asertiva de la pasiva y agresiva, ya que si bien entre las dos primeras las diferencias resultan ser más claras, suelen confundirse, especialmente en el ámbito organizacional, los términos de asertividad y agresividad.

1. Conducta pasiva o no-asertiva

Las características de una conducta no-asertiva incluyen el no expresar los propios sentimientos, necesidades e ideas; ignorar los propios derechos y permitir a otros que los infrinjan. Generalmente esta conducta, a diferencia de la asertiva, es indirecta, poco clara, inhibida y autonegativa.

La persona que actúa no asertivamente permite que los demás escojan y decidan por ella, frente a lo cual a menudo terminará sintiéndose ansiosa y desilusionada de sí misma en el momento mismo y posiblemente enojada y resentida después. Una persona que actúa asertivamente, en cambio, quedará satisfecha consigo misma y reforzará su propia opinión, incluso cuando no logre obtener lo deseado.

De acuerdo con Castanyer (1999), los patrones de pensamiento a la base serían, entre otros: Lo que yo sienta, piense o desee, no importa. Importa lo que tú sientas, pienses o desees; o bien: Es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo.

Lange y Jakubowski (1976; en Guzmán y Walker, 1994) señalan que frecuentemente las personas no asertivas evitan hacer peticiones y cuando lo hacen parecen estarse disculpando o no esperar que les acepten. Además tienen problemas para decir no y, cuando lo hacen, se excusan por no ser capaces de cumplir con dicha petición.

El objetivo de una conducta no asertiva sería la de evitar situaciones desagradables, confrontacionales y de riesgo para la armonía de las relaciones, así como tensiones y conflictos, para lo cual se intentará, por todos los medios, de llegar a acuerdos rápidamente a pesar de los propios intereses (Barros, 1998; Guillen, 1994; Bloom, et al., 2000).

Dentro de los efectos producidos por este tipo de comportamiento en los demás están, de acuerdo con Burley-Allen (1995), entre otros:

- sentir disgusto hacia la persona pasiva;
- cuidar a los pasivos y protegerlos;
- sentir culpa por tomar decisiones por la persona pasiva.

2. Conducta agresiva

Para Jakubowski (1976; en Pfeil y Canales, 1988) mientras la asertividad implica un planteamiento de los propios derechos y la expresión de pensamientos, sentimientos y creencias en forma directa, honesta y apropiada, lo cual no viola los derechos de las otras personas, la agresividad implica la exaltación de los derechos personales y la expresión de ideas, sentimientos y creencias de forma a menudo deshonesto, inapropiada y que viola los derechos de los demás.

Dentro de los patrones de pensamiento a la base estarían: *Ahora sólo yo importo. Lo que tú pienses o sientas no me interesa, o bien es horrible que las cosas no salgan como a mí me gustaría que saliesen* (Castanyer, 1999). Como resultado de ello se acumularía agresividad, frustración y muchas veces posterior culpa.

Bakker et al. (1978; en Pfeil y Canales, 1988) denominan asertivas a las conductas defensivas, responsivas, que protegen territorio y privilegios y denominan agresivas a las conductas de iniciativa, que aumentan el territorio o status de la persona. Para estos autores, la conducta hostil es aquella que busca destruir o dañar a una persona o su propiedad; y tal conducta está típicamente asociada a sentimientos subjetivos de odio y de resentimiento.

Rimm y Master (1980; en Guzmán y Walker, 1994), por su parte, mencionan que de la conducta agresiva se espera un impacto negativo e innecesario en el bienestar de otros.

Para Wolpe (1981; en Pfeil y Canales, 1988), las conductas de oposición pueden ser expresadas asertiva o agresivamente; por ejemplo la conducta de oposición-asertiva implica expresar oposición legítima o hacer exigencias de maneras socialmente adecuadas, y la conducta de oposición-agresiva implica una actuación socialmente reprobable, como por ejemplo, fanfarronear, violentar o intimidar a otros.

En consecuencia, el objetivo principal y más usual de la conducta agresiva es dominar; disminuir a los otros; obtener lo que uno quiere a expensas de los demás. Si bien este tipo de comunicación, a diferencia de la no-asertividad, permite una expresión personal auténtica, generalmente es hostil, defensiva y autodestructiva, al crear distancia en las relaciones. En la asertividad, en cambio, a diferencia de la agresividad, que sitúa todo en términos de ganar-perder, se buscaría llegar a un acuerdo y resolver los conflictos constructivamente, todo lo cual conllevaría finalmente a un logro de relaciones humanas más libres, honestas y confiables (Castanyer, 1999; Gillen 1994).

II.1.4 Modelos de la Conducta Hipoasertiva

De acuerdo con Baranda y Cornejo (1983), habría cuatro explicaciones o líneas teóricas de la no asertividad. Sin embargo, en la práctica un sujeto hipoasertivo podría presentar déficits que correspondan a uno de los modelos o varios de ellos simultáneamente.

1. Modelo de Inhibición Condicionada:

Existe un grupo de autores (Wolpe, 1958; Orenstein, Orenstein y Carr, 1975; Morgan, 1974; Hollandworth, 1975; en Baranda y Cornejo, 1983) que plantean que la ansiedad social que presentan los individuos no asertivos les inhibe su expresión asertiva, aún cuando ellos posean la habilidad para comportarse en forma asertiva.

2. Modelo de Déficit de Habilidades:

Otro grupo de autores (Wolpe y Lázarus, 1966; Wolpe 1969; Eisler y cols., 1973; Mc. Fall y cols., 1970; en Baranda y Cornejo, 1983; Arratia y Zepeda, 1994) plantean que los sujetos no asertivos no cuentan con las habilidades interpersonales que se requiere para comportarse de una manera asertiva, porque nunca habrían estado expuestos a modelos adecuados de conducta. Los datos que apoyan este planteamiento se deducen principalmente de los estudios de conductas asertivas específicas.

3. Modelo de Inhibición Mediatizada:

Esta línea teórica sugiere que la presencia de ansiedad social y/o la carencia de un repertorio de habilidades sociales adecuado, no dan cuenta por sí solas de las posibles razones por las que una persona puede fracasar al tratar de comportarse asertivamente en ciertas situaciones. Por esta razón se sugiere que, para explicar la no asertividad, se deben considerar aspectos mediacionales. Sin embargo, de acuerdo con Lange y

Jakubowski, 1976; Ellis y Harper, 1975 (en Baranda y Cornejo, 1983) la diferencia entre personas más ansiosas y menos ansiosas no se debe tanto a las ideas irracionales, sino a la ausencia de habilidades adecuadas que permitan enfrentar tales ideas y sus consecuencias emocionales.

4. Modelo de Elección Racional:

Para Fiedler y Beach (1978); Linehan y Egan (1979) y Eisler y colaboradores (1978) (en Baranda y Cornejo, 1983) habría un déficit en la evaluación de riesgo de las situaciones interpersonales; es decir, los sujetos elegirían conductas de pasividad por una evaluación inapropiada del riesgo que las conductas asertivas implican, y no por un desconocimiento de dichas conductas.

Una explicación interesante, distinta y no contradictoria con lo anterior y que apunta al por qué de la hipoasertividad, es aquella ofrecida por Gillen (1994), en su teoría de la Programación Temprana.

Para el autor se estaría programado para reaccionar de manera no-asertiva frente a determinadas situaciones, producto de la influencia de ciertas técnicas de manipulación utilizadas tempranamente por los padres, respecto de las cuales, sin embargo, no sólo se es sujeto pasivo, sino que también activo en cuanto a su uso para con los demás.

Como padres se hace sentir a los hijos que se mantendrá el amor y buena voluntad en la medida que se hagan las cosas de cierta manera. Y si no se hacen así, entonces éstos se enojarán y retirarán su amor. Surge así el miedo al conflicto y a cualquier situación de amenaza relacional.

Una persona asertiva, para Gillen (1994) confía en que las relaciones no se basan sólo en esto, o bien siente que la relación se puede mantener e incluso mejorar.

Los derechos asertivos surgen, por lo tanto, como escudos para enfrentar como adultos dichas técnicas de manipulación pasadas, derechos en que una persona asertiva cree de verdad tanto para sí como para los demás.

Ejemplos de técnicas de manipulación serían las de demostrar desaprobación ante un cambio de opinión o un error; las de plantearse como jueces respecto de lo que es bueno o malo, correcto e incorrecto, adecuado e inadecuado; las de hacer sentir mal si no se da una razón válida para justificar un determinado comportamiento; y las de transferir los propios problemas, entre otras.

II.1.5 Tratamiento de la conducta hipoasertiva

Tradicionalmente para el modelo conductual-cognitivo la asertividad ha sido entendida como una habilidad compleja supeditada a las leyes del aprendizaje, cuyo propósito principal ha consistido en la consecución de un fin instrumental que resuelva una carencia o necesidad del sujeto que emite el acto asertivo. Es así como todo el esfuerzo

correctivo estaría encaminado, de acuerdo con Yáñez (2000a), a mejorar las capacidades persuasivas del paciente para que obtenga los logros que se propone. De este modo, se crean programas de entrenamiento asertivo (EA), tal como se mostrará brevemente a continuación, orientados a fines específicos.

El entrenamiento asertivo, desde una perspectiva tradicional del modelo, es considerado como un conjunto o procedimiento semiestructurado de estrategias, que se caracteriza por el énfasis en la adquisición de habilidades asertivas, a través de la práctica masiva (Chacón y Mendoza, 1993).

A través del tiempo, el EA ha incluido diversos procedimientos y técnicas terapéuticas, entre las que el ensayo conductual; juego de roles; modelaje; refuerzo positivo; retroalimentación; asignación de tareas; instrucciones y reestructuración cognitiva, se consideran las de mayor uso terapéutico.

De acuerdo con Rich y Schroeder (1976; en Carrizo y De La Plaza, 1991), el EA es posible de ser definido en términos de la función que pueden desempeñar los diferentes procedimientos, entre los que están:

1. Operaciones de adquisición de respuestas:

En algunos casos la falta de asertividad se debe a la carencia de un repertorio conductual adecuado para iniciar y mantener relaciones con los demás. En este caso es necesario que el individuo aprenda nuevas conductas para expandir y tenga más recursos en su

repertorio conductual. Para lograr esto, las técnicas más apropiadas son el **modelaje** y el uso de **instrucciones**.

2. Operaciones de reproducción de respuestas:

Una vez conocida la conducta meta es necesario practicar las habilidades sociales y motoras que se requieren para ejecutar la conducta esperada. La técnica utilizada para tal fin es el **ensayo conductual**, en forma dirigida o improvisada.

3. Operaciones de moldeamiento y fortalecimiento de respuestas:

Estas operaciones están destinadas al afinamiento y estabilización de las conductas asertivas recién logradas. Entre las técnicas ocupadas están la **retroalimentación**, el coaching o **adiestramiento** y el **reforzamiento**.

4. Operaciones de reestructuración cognitiva:

El fin que se persigue con la **manipulación cognitiva** es lograr la reconsideración de las posiciones personales rígidas con respecto al cambio que habitualmente tienen los sujetos, o bien permitiéndoles desechar costumbres de cortesía o modestia.

5. Operaciones de transferencia de respuestas:

Estas operaciones permiten afianzar y estabilizar los progresos del paciente, de tal manera que pueda generalizarlos a las situaciones de la vida real. Algunos autores han asignado **tareas para la casa** como una forma de ayudar a la transferencia del entrenamiento.

II.1.6 Estereotipo de rol sexual y asertividad

De acuerdo con Bloom et al. (2000), en la sociedad habría una valoración distinta del significado de ser asertivo o no en el hombre y en la mujer. Es así como el comportamiento no-asertivo sería visto como una propiedad de las mujeres y se les premiaría y animaría a ello.

Los estereotipos que existen al decir mujer no-asertiva y hombre no-asertivo discrepan fuertemente entre sí, ya que la primera es considerada, según esta misma autora, como femenina, agradable, protectora y suave, entre otros calificativos, a diferencia de un hombre no-asertivo, el cual sería tachado de femenino, falta de carácter, débil, etc.

Algo similar sucedería con la mujer y hombre agresivos, ya que mientras la mujer es catalogada como masculina, dura, arrolladora, dominante y despreocupada, el hombre agresivo es visto como varonil, dominante, capaz, poderoso y masculino.

Habría en consecuencia, un doble estándar sexual que aprobaría el comportamiento no-assertivo en las mujeres (típicamente femeninas) y la agresividad en los hombres (típicamente masculinos), y se lo desaprobaba al revés, vale decir mujer agresiva, hombre no assertivo.

Para Bloom (2000), finalmente, es debido a un tema de tipo cultural y de socialización e ideas preconcebidas del rol de la mujer, que ésta sería menos assertiva que el hombre, para lo cual resultaría imprescindible someterla a un entrenamiento de dichas habilidades.

Sin embargo, en el trabajo de investigación llevado a cabo por Guzmán y Walker (1994), se aprecia que no existirían resultados concluyentes respecto de las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su nivel de assertividad. De acuerdo con estas autoras, no existirían diferencias significativas entre ambos sexos, y al realizar un análisis más exhaustivo de los datos que apuntan a estas diferencias, concluyeron que éstas no serían representativas e incluso llegarían a ser inversas para las distintas dimensiones.

II.2 EVOLUCIÓN HACIA UNA METATEORÍA CONSTRUCTIVISTA-COGNITIVA DE LA PSICOTERAPIA.

La Psicología no ha quedado fuera de las corrientes de pensamiento de nuestra época. Es así como, en términos generales, es posible circunscribir las concepciones epistemológicas de las etapas conductistas y cognitivistas, del modelo cognitivo, dentro de la concepción de modernidad; y a la etapa constructivista, dentro de la llamada postmodernidad.

El término postmodernismo literalmente significa lo que viene después de lo moderno (Manso, 1999) y constituye un esfuerzo por mostrar lo inadecuado que resulta el statu quo para enfrentar el futuro. El postmodernismo implica, entonces, que nuevos problemas requieren nuevas soluciones y que los problemas actuales no pueden resolverse con los antiguos métodos. A diferencia del modernismo, que hace referencia a una forma de conocer basada en los principios del racionalismo, la diferenciación y el empleo del mejor método, el término postmodernismo alude a una forma de conocer basada en una postura post-racional, relacionista y de reconocimiento de la diversidad.

El positivismo, que va de la mano de la modernidad, propone la existencia de un mundo real y cognoscible que existiría sin importar si es percibido o no. El conocimiento que se obtiene de él puede ser válido y objetivo, como también extraído a través de la experiencia sensorial. Existe, entonces, una preocupación por el desarrollo de métodos lógicos y empíricos para descubrir hechos objetivos y verificables (Yáñez et al., 2000).

La corriente psicológica conductista, que se desprende de dicha tradición filosófica positivista, plantea a un ser humano como un sujeto mecánico, pasivo y vacío de un sí mismo; esto es, un sujeto despojado de conciencia y que actúa automáticamente ante las circunstancias que lo determinan y a sus necesidades biológicas, por lo tanto, un sujeto que no se constituye en un agente originador.

Dichas características, entre otras, junto al requerimiento de un objeto de estudio necesariamente observable y cuantificable, instauran al conductismo como una teoría reduccionista, atomista y determinista del ser humano, la cual no logra dar cuenta de la complejidad de la experiencia humana, su desarrollo y organización, como tampoco de la situación dinámica de transformación y desarrollo de los seres humanos en su vida social.

Las limitaciones teóricas y prácticas se irán haciendo evidentes y serán estas carencias las que conducirán a un cambio de tipo paradigmático. Sin embargo, el cambio hacia una orientación cognitiva amplía el modelo sólo en cuanto era posible dadas las premisas epistemológicas que lo sustentaban.

De acuerdo con Leyton (s/f), si bien durante el momento cognitivo se propugna una ampliación del objeto de estudio, incorporando aquello que sucede al interior de la caja negra, o sea la subjetividad, se continúa manteniendo la adscripción a los principios del método científico como fórmula válida para producir conocimiento, como también se continúa adscrito al esquema del sujeto mecánico, ahora también racional. Al adoptar la metáfora de la computación para el entendimiento de lo cognitivo, se lleva a cabo, según

esta autora, un nuevo reduccionismo, ya que esta vez los conceptos de estímulos y respuestas se entendieron en términos de inputs y outputs, y la mente en términos de procesamiento de la información. En este sentido, lo cognitivo se entiende como estructuras mediacionales que determinan la relación del individuo con la realidad externa. Así queda sugerido el concepto de que la idea afecta la realidad; sin embargo, esta es una idea que se subyuga a la realidad, tanto así, que existen pensamientos erróneos que no se apegan a la realidad y que deben ser cambiados como objetivo de la terapia.

La conducta y la emoción serían, para el modelo cognitivo, el resultado de estas ideas, y no cómo se verá más adelante, un aspecto integrado del sistema biológico humano que tienen un papel importante que cumplir en el funcionamiento humano.

Es posible apreciar como el conductismo, si bien evoluciona a un cognitivismo intentando con ello recuperar la mentalidad, mantiene aún las mismas premisas epistemológicas positivistas de la modernidad; vale decir, la existencia de una realidad objetiva y externa al sujeto, que es la fuente del conocimiento y a la cual el sujeto puede acceder por medio de su dotación sensorial y racionalidad.

El movimiento postracionalista, iniciado con Russel en la filosofía y sustentado en el ámbito de la física, entre otros, por la mecánica cuántica, y en la biología por los experimentos en torno al conocimiento del observador, cambia, según Leyton I. (s/f), la visión de la relación entre observador y observado, ya que en el proceso de observar, el observador introduce un orden de realidad que observa; por lo tanto, el observador está

siempre co-construyendo la realidad. La pregunta por el observador entonces, deja atrás el pensamiento racionalista y atrás queda también la noción de un orden externo de la naturaleza.

La metateoría constructivista, al exponer una compleja noción de ser humano e intentar explicar a éste a partir de su orden experiencial interno como también dinámica social, se transforma sin duda en una teoría más sólida, completa y representativa del sujeto que las anteriores.

Para Safran y Segal (1994) el modelo de procesamiento de la información resultaba limitado como modelo global de funcionamiento humano, ya que “un modelo teórico adecuado debe permitir clarificar no sólo cómo se procesa la información, sino también las formas en que los procesos afectivos, cognitivos y conductuales se desarrollan e interactúan en un contexto interpersonal” (pág. 23). El procesamiento lógico, entonces, visto desde esta óptica, es sólo un componente más del complejo sistema de procesamiento de la información.

El modelo constructivista se planteará un mundo primariamente emocional, lo cual no quiere decir que se esté negando la racionalidad como instrumento efectivo para el hombre, sino que por el contrario, se asume que ésta no funciona sola. La racionalidad, según los planteamientos de Guidano (Ruiz, s/f), funciona junto a la emocionalidad, sensorialidad y todas las sensaciones de la corporalidad, y se constituye en un instrumento que organiza, regula y desarrolla estas dimensiones de la experiencia humana.

De acuerdo con la conceptualización de Guidano (1994) sobre la estructura de la experiencia humana, ésta ocurre en dos niveles simultáneos e interactuantes: explícito e implícito. El nivel de la experiencia inmediata (o implícito) es un nivel preferentemente no verbal, emocional y en gran parte inconsciente. Consiste en la organización de un núcleo afectivo que se expresa a través de un patrón recurrente y oscilante de emociones que permanecen invariantes en sus aspectos nucleares durante toda la vida de un individuo, y que justamente por su carácter de invariabilidad le proporciona a la persona un sentimiento de continuidad experiencial, esto es, ser siempre el mismo (mismidad).

El proceso de la organización emocional es común a todos los seres humanos, pero el contenido de esta organización es único a cada individuo, ya que el desarrollo emocional está inextricablemente ligado a los procesos de relaciones vinculares con las figuras emocionalmente significativas (Bowlby, 1988; en Lecannelier, s/f), lo que le da un carácter de unicidad a la persona, ya que cada uno vive una única y particular historia con los otros.

El segundo dominio, en cambio, sólo es posible merced del lenguaje y es el de la explicación, el que se puede conceptualizar como un orden de nivel superior y consiste en una red de distinciones en el lenguaje de la experiencia inmediata que toman la forma de argumentos, creencias, narraciones y otros procesos racionales.

Es por ello, que todo conocimiento siempre será personal y el reflejo de nuestra historicidad experiencial. El conocimiento al ser autorreferencial, se reflejará a sí mismo más que a las condiciones del medio de una forma objetiva, ya que el orden y la

regularidad de nuestro trato habitual con las cosas y con nosotros mismos no son dados de forma externa y objetiva, sino que son el producto de nuestra continua relación con nosotros mismos y con el mundo (Guidano, 1994).

Para el modelo constructivista, por lo tanto, las emociones, a diferencia del modelo racionalista, que las consideraba como fuente o expresiones de problemas que podían corregirse o manipularse gracias a la mediación del razonamiento consciente, juegan un rol fundamental: son consideradas como una forma de conocimiento y de procesamiento de la información, en donde por un lado informan sobre las disposiciones a la acción y, por otro lado, informan sobre la calidad de las relaciones y vínculos con los demás.

El sujeto constructivista, desde esta propuesta teórica, se caracteriza por ser un sujeto activo, pero también proactivo, en el sentido que se genera a sí mismo en una dinámica que ocurre entre la realidad y la propia organización y estructuras del sujeto (Yáñez et al., 2000). Así, ambos elementos, sujeto y realidad, se establecen en una relación mutua e indiferenciable, y que tiene a la realidad ya no como una e inequívoca y fundamentalmente objetiva, sino como una red de procesos pluridimensionales entrelazados y articulados simultáneamente en múltiples niveles de interacción, lo que se traduce en una pluralidad de mundos y realidades personales posibles, creados por nuestras propias distinciones percibidas. Por lo tanto, habrá tantos campos de existencia como tipos de distinción construidos por el observador (Guidano, 1994). Así es como la experiencia particular de un individuo se constituirá en un universo propio entrelazado en una red de relaciones ordenadas en el lenguaje. Es este hecho entonces, el de organizar la realidad en un sistema lingüístico, lo que permitirá al sujeto abrir la

posibilidad de hacerla consensual. La realidad, vista desde esta perspectiva por lo tanto, es co-construida en un ámbito de orden social e inexorablemente intersubjetivo.

Las nociones de realidad intersubjetiva, sujeto social y del conocimiento como un reflejo de la historicidad experiencial, abrirán paso, en consecuencia, a una comprensión más sistémica del ser humano, dentro de la propuesta constructivista, en donde éste ya no es visto en forma aislada, sino que inserto en un mundo relacional. Para el Constructivismo, se es por naturaleza sujeto interpersonal, por lo que no se podría sobrevivir si no fuera porque se establecen lazos y vínculos con otros significativos; esto a un nivel concreto del infante que necesita de quien lo proteja y alimente, y también posteriormente respecto de la necesidad de constituirse como un sí mismo, necesidad vital para la supervivencia que sólo puede realizarse a través de la interacción con otros (Guidano, 1994).

Es así como la significancia de los acontecimientos de la historia de vida del sujeto, sus vínculos significativos tempranos para la constitución del sí mismo, y la idea que dice relación con la imposibilidad de no influirse e involucrarse en todo proceso interpersonal, serán algunos de los aspectos no abordados o válidos en el momento cognitivo-conductual, pero que sin embargo, resultarán significativos para el modelo constructivista.

La perspectiva de Guidano constituye un marco desde el cual entender el proceso de construcción del sí mismo, concepto entendido en Yáñez et al. (2000), como un sistema de conocimiento y de autoconocimiento, a través del cual se opera y que permite hacer

consistente la experiencia de la praxis del vivir a esquemas prototípicos evolutivos. Al postular al sí mismo como un sistema de conocimiento, se hace referencia al efecto de la operación de una particular estructura y de su organización, cuya dinámica puede ser entendida como una unidad desde el lugar de un observador.

Es la relación entre la estructura y la organización, en constante interacción con las presiones medio ambientales, la que va a determinar la dinámica particular de un organismo que los enfrenta y que los hace propios a partir de la operación de su propio sistema de conocimiento. Sin embargo, ante una discrepancia de dicha interacción y por lo tanto de la imposibilidad de integrar los contenidos a los esquemas de conocimiento, surgirán los síntomas, los cuales serán incluidos al sistema sólo a partir de explicaciones parciales.

La estructura, a diferencia de la organización del sí mismo o sujeto, es posible de ser modificada, al poder tornarse ésta más flexible, inclusiva, abstracta y, en consecuencia, más generativa.

La generatividad, desde la teoría constructivista, corresponde a una categoría operativa que permite la progresión de la coherencia del sí mismo, en el sentido de la permanencia de su dinámica y la proyección hacia nuevas etapas, a través de la reorganización constante de los niveles operativos mencionados: flexibilidad del sistema, abstracción de los niveles operativos e inclusión sistémica del flujo de la experiencia (Yáñez, 2000b). La generatividad comprende, por lo tanto, la progresión ortogenética del sí mismo; esto es, un progreso inevitable en el sentido de la complejidad del organismo.

De acuerdo con Meichenbaum (1997; en Mahoney, 1997), los enfoques constructivistas están siendo aplicados cada vez de manera más frecuente en psicoterapia. Dentro de las implicaciones tanto teóricas como prácticas para la psicoterapia se encuentran las siguientes:

- El terapeuta es un co-constructivista que ayuda a los clientes a modificar su historia (Spence, 1984; en Mahoney, 1997). Se requiere de una serie de condiciones, tales como no enjuiciar, apoyo, clima compasivo, etc. Las técnicas que se utilizan son la escucha, el diálogo socrático, ejercicios de sensibilización, reconstrucción de experiencias estresantes y autorregistro. Es aquí donde muestra su papel fundamental el afecto como variable a trabajar en el proceso terapéutico.
- El terapeuta ayuda a los pacientes a reestructurar cognitivamente sus acontecimientos estresantes y a normalizar sus reacciones. Los malestares psicológicos se consideran como un mecanismo normal de reconstrucción espontánea y parte del proceso de rehabilitación y adaptación.

Desde esta perspectiva, el terapeuta ayuda al sujeto a desmenuzar los estresores globales en sucesos comportamentales, para que éste pueda utilizar técnicas de resolución de problemas y de afrontamiento emocional, además de ayudarlo a construir nuevos mundos y modos de verse a sí mismos. Lo importante es la construcción narrativa de la experiencia hecha por el sujeto (exactitud narrativa) más que la exactitud histórica.

Se ha podido ver a lo largo de la presente evolución del modelo cognitivo, cómo éste se ha ido desarrollando y ampliando con el objeto de poder explicar y hacer inclusivos fenómenos cada vez más complejos, pero a su vez más representativos del ser humano.

Se ha visto entonces el paso desde una epistemología positivista a una constructivista, en la cual ya no cabe la posibilidad de una realidad objetiva y ajena al sujeto cognoscente, sino únicamente la posibilidad de un universo propio susceptible de ser consensuado y ordenado en el lenguaje. Se adoptará entonces, a partir de dicho cambio, una perspectiva motora de la mente, teoría que pondrá énfasis en la actividad realizada por el sujeto en su interacción con el mundo. Tal como lo señala Popper (1980; en Yáñez et al., 2000), el mundo más que entrar por la mirada, sale por la mirada. El sujeto constructivista, por lo tanto, más que ser un simple receptor de la experiencia sensorial es entendido como un agente activo, anticipatorio y proalimentador.

Una postura explicativa del mundo y del sujeto con tales características se traduce finalmente, y en términos prácticos, en una mayor aceptación de los otros como iguales y por qué no, en una mayor tolerancia frente a la diversidad. Bajo una perspectiva constructivista, al no haber verdades absolutas, sino tan sólo diferentes mundos posibles, habrá un posicionamiento, en cuanto al uso de poder, de una manera radicalmente distinta.

Finalmente, se ha visto también a lo largo de la evolución de este modelo, cómo se ha comenzado a abordar lo social en interacción y se ha tomado conciencia de los factores

subyacentes, en cuanto a su primacía funcional y estructural sobre los procesos concretos y explícitos.

El desarrollo de la teoría de este modelo ha evolucionado, por lo tanto, desde niveles más concretos a niveles más abstractos y dinámicos de la concepción del ser humano. Desde una teorización focal sobre el objeto de estudio, se ha transitado, con injerencia de distintas teorías, hacia el desarrollo de una teorización más abarcativa y por ende, más compleja del ser humano.

II.3 LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA

De acuerdo con los planteamientos de Yáñez (1999a) el mensaje, que traduce la intención comunicativa del sujeto en un acto asertivo, ha sido insuficientemente analizado por la teoría cognitivo-conductual, frente al cual tan sólo, y en términos generales, se ha propuesto que sea directo, claro, oportuno y honesto. También a nivel de mensaje se hace referencia a los elementos paralingüísticos involucrados en la intención comunicativa; esto es, el tono de voz, los énfasis, la entonación y los silencios. Sin embargo, para dicho autor, no se remite a un análisis descriptivo-teórico detallado, sino sólo como a categorías a considerar para producir una modificación conductual, ya sea por exceso o por déficit en algunas de ellas y que afecten al mensaje en cuanto a su eficiencia comunicativa.

Es por ello que, y a partir de los aportes de esta disciplina, se intentará abordar y dar cuenta del discurso que vehicula la intención asertiva y que participa centralmente en la consecución del efecto asertivo.

El término pragmática, según Reyes (1994), fue introducido hace más de medio siglo por C.Morris y definida como: la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. Son, sin embargo, para esta autora, las propuestas de J.L. Austin y de Searle las que abrirán el camino a los estudios pragmáticos dentro de la perspectiva lingüística.

Pese a la divergencia de enfoques existentes en torno al objetivo central de la pragmática, habría cierta unanimidad en considerarla como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas y su interpretación por parte de los destinatarios” (Escandell, 1993, pág. 16). Propuesta totalmente contraria a la sostenida por Saussure (en Reyes, 1994), para quien el habla debía quedar fuera de la lingüística, ya que por su índole asistemática y variable, no se la podría estudiar científicamente.

A diferencia de la gramática, esto es, semántica y sintaxis, el subsistema estudiado por la pragmática no es totalmente lingüístico; es decir, no siempre está inserto en las estructuras de la lengua (Reyes, 1994). Es así como factores extralingüísticos, o aspectos del significado que dependen de factores contextuales, intencionales y que no forman parte del dominio de la semántica, serán considerados por esta nueva perspectiva.

Es a partir del supuesto que, de una manera u otra, aunque no tengan performativos explícitos, todos los enunciados poseen el carácter de acción, que lleva a Austin (en Escandell, 1993) a elaborar su famosísima tricotomía: Acto locutivo/ilocutivo/perlocutivo, distinción que sólo es teórica, dado que los tres actos se realizan simultáneamente.

El acto locutivo (o locucionario) puede definirse como "... la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un cierto <<significado>>..." (Austin, 1962; en Escandell, 1993, pág. 68). Por lo tanto, es aquel acto que se realiza por el mero hecho de decir algo. Es lo que las palabras dicen y por medio de él se produce significado.

El acto ilocutivo (o ilocucionario), por su parte, se constituye en otro concepto fundamental en pragmática, y es el que se realiza al decir algo. A diferencia del acto locutivo que produce significado, el acto ilocutorio posee fuerza, que es el poder de hacer. Por lo tanto, es lo que las palabras hacen. La fuerza ilocucionaria o dispositivo indicador de función, de acuerdo con Yáñez (1999a), por lo tanto, se refiere a qué acto ilocucionario está realizando el hablante al emitir la oración.

Para saber cuál es el acto ilocucionario realizado en cada momento hay que determinar de qué manera se está usando el enunciado; por ejemplo, si es como un consejo, una sugerencia, orden, promesa, pregunta, anuncio o apreciación.

De acuerdo con Searle (1979; en Escandell, 1993), el acto ilocutivo es una función entre una fuerza ilocutiva y un contenido proposicional, en que la fuerza ilocutiva puede tomar diferentes valores, según cuál sea el acto ilocutivo representado. Entre los indicadores de fuerza ilocutiva pueden señalarse la curva de la entonación, el énfasis prosódico, el orden de las palabras, y los predicados realizativos. Searle propone, además, 5 categorías de los actos ilocutivos: actos asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos.

Según Yáñez (1999a) al constituir la enunciación de la frase un determinado acto, con fuerza ilocucionaria variable, lo que se está intentando es realizar una transformación del estado de las relaciones entre los ilocutores. Sin embargo, el acto ilocutorio será siempre convencional, porque apela a los acuerdos y sobreentendidos que forman parte de los interlocutores.

A nivel de la fuerza ilocucionaria de un acto de habla resulta novedoso, y siguiendo con este mismo autor, cómo confluyen fundamentos teóricos que permiten sostener la tesis de que un fin implícito en un acto asertivo es la generatividad interpersonal, en el sentido de una progresión ortogenética de la relación, esto es, el aumento progresivo del nivel de complejidad e integración de la relación.

Finalmente, el acto perlocutivo es aquel que se realiza por haber dicho algo y logra efectos en el interlocutor, es decir sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras persona (Austin, 1962; en Escandell,

1993). El efecto, en consecuencia, según Yáñez (1999a) dependerá de las diversas dimensiones señaladas en la fuerza ilocutoria.

Es a partir de esta tricotomía, entonces, que puede reexaminarse el problema de las relaciones entre enunciados y acciones. Para empezar, el reconocimiento de que todo acto locutivo va acompañado de actos ilocutivos y perlocutivos, ayuda a explicar que incluso los enunciados menos claramente realizativos tengan propiedades que los acercan a las acciones.

Se puede destacar, a su vez, y de acuerdo con los planteamientos de Yáñez (1999a), la relación existente entre los dispositivos indicadores de función, los elementos suprasegmentales del lenguaje, mencionados en párrafos precedentes, y las categorías paralingüísticas sostenidas por la teoría cognitivo-conductual. Dicha coincidencia teórica hace pensar que por distintas vertientes se estaría abordando un mismo fenómeno, que tiene que ver con la intención comunicativa de los interlocutores y que se torna efectiva a través de las dimensiones señaladas y a las cuales habría que agregar el contexto, que hacen coherente y cierran la conclusión de un acto de habla orientado a la fuerza perlocutiva. Al mismo tiempo, a las dimensiones señaladas se debe considerar la participación o contribución del lenguaje no verbal, especialmente si éste es consistente.

Resulta provocativo pensar, entonces, para Yáñez (1999a) en la equivalencia que se daría entre el elemento indicador de la proposición del acto de habla, el cual correspondería a un fin instrumental de la teoría asertiva y el dispositivo indicador de

función, o sea la fuerza ilocucionaria y la generatividad interpersonal como objetivo secundario y profundo de la intención comunicativa asertiva.

Producto de la necesidad de considerar la vertiente social del lenguaje es que en el último tiempo se ha incorporado en los análisis pragmáticos la noción de cortesía, la cual puede ser entendida como una norma social, pero también como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar posibles conflictos (Escandell, 1993). Se constituye así, por lo tanto, en una estrategia al servicio del buen funcionamiento de las relaciones sociales y en un principio superior.

En pragmática se dice que el intercambio comunicativo es interaccional, cuando lo que importa es el mantenimiento de las relaciones sociales, y vence la cortesía; y es transaccional, cuando lo importante es la transmisión eficaz de información, y tienen prioridad los principios conversacionales. Dichas caracterizaciones no constituyen categorías cerradas, sino los puntos extremos de una escala, donde cada enunciado se coloca en un punto intermedio, de acuerdo con las circunstancias.

La relación existente entre los interlocutores impone una serie de selecciones que determinan la forma del enunciado y matizan su significación, en que los objetivos de la comunicación pueden tratar de mantener el equilibrio existente, o bien modificarlo (mejorar la relación o aumentar la distancia). La cortesía, por lo tanto, sería un principio regulador de la distancia social y su equilibrio: gracias a ella, se mantiene o disminuye la distancia social (Escandell, 1993).

Acciones como agradecer, felicitar, saludar, ofrecer e invitar, suponen un beneficio para el destinatario y un costo para el emisor, por lo tanto se mantiene o mejora la relación social entre ellos. En cambio, acciones como las de afirmar, informar, anunciar, en las cuales no hay un desequilibrio claro entre costo y beneficio para los interlocutores, prácticamente son indiferentes a la cortesía. Acciones que entran en conflicto con la cortesía y que por lo tanto justifican y dan lugar a formas indirectas de expresión, son aquellas que implican algún tipo de costo para el destinatario; es así como si se quiere mantener o mejorar la relación con el interlocutor, es necesario compensar la descortesía intrínseca de estas acciones, por medio de otras fórmulas de cortesía relativa que la mitiguen. En caso contrario, la relación corre peligro de deteriorarse y aumentar la distancia entre los hablantes. Ejemplo de estas acciones son: preguntar, pedir, ordenar y en general todo tipo de actos directivos, que puedan amenazar el equilibrio en la relación social. Y por último, están todas aquellas acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores, como amenazar, acusar y maldecir.

Es así como el uso de estrategias de cortesía sirven para atenuar el carácter negativo de algunas afirmaciones, evitar la referencia directa, minimizar una imposición, etc., todo lo cual se traduce finalmente en el despliegue de conductas asertivamente inhibidas o alteradas, con la finalidad de poder poner así a salvo un quiebre generativo de la relación. Sin embargo, tal como se verá más adelante, un acto asertivo siempre va a ser generativo; ya sea que vaya en beneficio de la relación o respecto de los sujetos involucrados de manera independiente.

Para Brown y Levinson (1987; en Escandell, 1993) existiría el supuesto compartido entre los hablantes, de que la imagen pública es vulnerable y de que hay que ponerla a salvo. Y una manera de hacerlo consiste precisamente en no dañar ni amenazar la de los demás. Si bien la imagen y el modo en que ésta determina los comportamientos sociales son universales, lo que varía de una cultura a otra son los elementos particulares que configuran la imagen pública deseable. El peligro, por lo tanto, en el ámbito del lenguaje consistirá en la siempre posible transgresión de dicha salvaguardia, producto de lo cual se derivarán todas las estrategias de cortesía.

Dentro de las estrategias utilizadas por los hablantes para asegurar o modificar el estatuto de sus relaciones sociales, se encuentran, de acuerdo con Escandell (1993), las siguientes:

a) Abiertas y directas:

Una estrategia es abierta cuando con ella el emisor muestra claramente su deseo de hacer partícipe al interlocutor de su intención sin ocultarla. Además, es directa o sin compensaciones cuando no hay ningún intento de contrarrestar el daño potencial.

b) Abiertas e indirectas, con cortesía positiva o negativa:

En estos casos el emisor, sin dejar de mostrar claramente su intención, trata de compensar o reparar de alguna manera el posible daño o amenaza a la imagen pública que supone la realización de un determinado acto. Las compensaciones pueden hacerse

utilizando un tipo de cortesía orientada bien a la imagen pública positiva, bien a la imagen pública negativa. Las primeras se basan en la expresión de aprecio hacia el destinatario y sus deseos, y en la similitud de estos deseos con los del emisor. Busca, por lo tanto, ser una muestra de intimidad, familiaridad y amistad. Las segundas, en cambio, se basan en la expresión de que el acto no pretende limitar la libertad de acción del destinatario.

c) Encubiertas:

Con ellas el emisor pretende enmascarar o disimular su verdadera intención y así evitar que le sea atribuida la responsabilidad de haber realizado un acto amenazador. Al llevarlo a cabo encubiertamente, deja al destinatario la tarea de decidir cómo interpretarlo.

d) Estrategias que buscan evitar la AAIP (acción que amenaza la imagen pública):

Muchas de las tácticas de cortesía, de acuerdo con Puga (1999) corresponden a recursos de atenuación, los cuales operan permitiendo al hablante tomar una distancia metafórica de los elementos que constituyen la situación comunicativa en la que está expuesta la imagen de los interlocutores. Algunos ejemplos de recursos de atenuación son: el distanciamiento del emisor, lo cual se consigue sustituyendo el pronombre de primera persona singular yo por el de segunda persona singular tú, por el de primera persona plural nosotros, por el indefinido uno o por la impersonalización de los enunciados, la

distancia del tiempo presente, el distanciamiento del mensaje, el distanciamiento entre hablante y receptor, etc. También están el distanciamiento del tiempo presente, el uso del *como + adjetivo*, el *como que + verbo* y el *de repente*, entre otros.

II.4 REFORMULACIÓN DEL CONCEPTO DE ASERTIVIDAD, SEGÚN JUAN YÁÑEZ M. (1999-2000).

La necesidad de reformular el concepto de asertividad surge, según Yáñez (2000a), por una parte, de la insuficiencia del modelo cognitivo-conductual clásico para incorporar fenómenos propios de las relaciones interpersonales que son inapropiadamente abordados por esa matriz conceptual o bien definitivamente descartados en su conceptualización. Y por otra parte, de la emergencia de nuevas propuestas teóricas acerca de las relaciones interpersonales que dan cuenta de la complejidad del fenómeno.

Si bien en la propuesta tradicional de asertividad se concibe a ésta dentro de un contexto interpersonal, para el autor no se da cuenta de la dinámica de mutua subjetividad involucrada ni de cómo operan los mecanismos que la expresan.

La asertividad vista así, estaría centrada principalmente en el sujeto como individuo y sus necesidades, y la consideración del otro sería sólo moral, en el sentido de respetarlo y no transgredir sus derechos. Sin embargo, no hay referencia a la relación ni significado de las experiencias interpersonales que se desprenden de la operación del despliegue asertivo, como tampoco al significado que los efectos de este despliegue tienen en la

mutua reciprocidad de la relación y en la complejidad creciente que ésta supone ex-post facto de un acto asertivo.

Una definición que caracteriza y resume al concepto de asertividad clásica sería, según Yáñez (1996; en Yáñez, 2000a, pág. 2): “Una habilidad interpersonal que le permite a una persona la expresión libre, directa y honesta de emociones e ideas acerca de sí mismo, los otros o el mundo, de acuerdo con su propio interés, de manera que lo dejen satisfecho consigo mismo y sin transgredir los derechos del otro”.

Si bien existen evidentes muestras de eficiencia en cuanto al tratamiento de déficits de habilidades sociales por parte del modelo tradicional, la reformulación llevada a cabo por Yáñez constituye un modelo de comprensión más integrativo y profundo del funcionamiento humano, al tomar los aportes de la Lingüística Pragmática, del Constructivismo-Cognitivo y de la teoría del apego de John Bowlby, perspectivas que permiten dar cuenta de la complejidad del fenómeno interpersonal.

II.4.1 Definición y características de la Asertividad Reformulada

Se entiende a la Asertividad Reformulada como: “La expresión de una habilidad interpersonal orientada a dar satisfacción de un deseo, a través de un acto del sujeto y cuya satisfacción sólo es posible alcanzar en la dinámica de la relación interpersonal. Como consecuencia secundaria e implícita de este acto, se produce un efecto generativo en la relación de los sujetos involucrados” (Yáñez, 2000a, pág. 3) .

La asertividad, al constituirse en la expresión de una habilidad, significa que puede o no ser parte del repertorio de la conducta de un sujeto, y su adquisición responde principalmente al aprendizaje en sus diversas propuestas teóricas: condicionamiento clásico, operante y aprendizaje social o por modelo, siendo este último, de acuerdo a Yáñez (2000a), la fuente más productiva de los repertorios interpersonales.

La condición de ser interpersonal, siguiendo con el autor, supone la validación intersubjetiva que se sustenta principalmente en el hecho de que los otros son dramáticamente necesarios para la supervivencia del individuo humano, en que el apego es la expresión de las carencias con que se es arrojado al mundo en un estado de indefensión, que el vínculo viene a resolver para proveer de seguridad y confort. Pero, además el aprendizaje social es la condición de incorporación de repertorios interpersonales de complejidad progresiva, los que van a mantener la red de relaciones con otros significativos y, por lo tanto, la permanencia y proyección del vínculo que sustenta al individuo, su individualidad e individuación.

La validación intersubjetiva, por lo tanto, lo que viene a poner en el fondo es el grado de significancia que para la sobrevivencia tienen ciertos otros dentro de un ámbito generalizado de otros que habitan la vida. En el caso de un acto asertivo, se constituiría en un otro significativo por el hecho de la validación recíproca e interpersonal que surge de dicho despliegue.

Es así, entonces, como es posible señalar, de acuerdo con Yáñez (2001, com. pers.), que del contexto de los otros, a través de un acto interpersonal, surge el nosotros y esa es la expresión de la validación intersubjetiva, o sea, la conexión con la significación, la que en el caso de un acto asertivo siempre va a tener un mayor grado de generatividad.

El deseo, por su parte, se constituye en la condición previa al despliegue de un acto asertivo y es la sensación o impresión de que algo falta en la condición actual del sujeto y que se hace inminente su satisfacción, ya sea a través de la consecución de lo deseado o de la supresión de lo indeseado. El deseo, en consecuencia, moviliza al sujeto en pos de una completitud, vivenciada como una carencia de diverso nivel y que puede ser satisfecha por un otro, que se convierte en un otro significativo con el sólo hecho de ser objeto o instrumento del deseo de ese sujeto (Yáñez, 1999b y 2000a).

En la perspectiva original de la asertividad, tal como ya se mencionó, se proponía, de acuerdo con el autor, una serie de estrategias basadas en el aprendizaje clásico, operante y modelado significativo de A. Bandura, cuyo propósito central era instalar el repertorio social que estaba ausente, insuficientemente presente o inhibido por fuertes condicionamientos aversivos, que aunque fueran parte del sujeto no era posible desplegarlos. De este modo, los programas de desarrollo de habilidades asertivas estaban centrados en la consecución del fin instrumental de la asertividad. En otras palabras, de obtener la meta esperada, para lo cual se instruía al sujeto a través de instigaciones verbales de la práctica conductual, por aproximaciones sucesivas a la conducta meta. Es decir, para que mejorara su contacto visual, su tono de voz, el manejo de la proxémica, la gesticulación, el discurso verbal, la argumentación persuasiva, etc. Es así como, y

especialmente a través de las dinámicas grupales, el sujeto iba mejorando su repertorio social y su autoestima, a la vez que progresaba en la eficacia de su manejo asertivo. Esto se generalizaba a su medio ambiente natural, de tal manera que crecientemente el sujeto adquiría destrezas, seguridad en sí mismo y confianza en sus propios recursos.

El acto asertivo sin embargo, y de acuerdo con la presente propuesta de reformulación, pese a estar orientado en un primer momento a un objetivo de tipo instrumental o explícito, esto es, a la satisfacción del deseo del sujeto, a través de un otro, estaría también dirigido a un fin generativo o interpersonal, que es implícito e implica un cambio en el estado de la relación.

Es así como, para Yáñez (2000a), en la conciencia del sujeto que realiza el acto asertivo, si bien está la idea de la consecución instrumental de un fin que satisface su deseo, también a nivel inconsciente, o sea, sin la función de percatación, se produciría un reajuste en el estado de la relación de los sujetos involucrados que se llama efecto generativo, en el sentido de una progresión ortogenética de la relación. En otras palabras, lo que se produce es un aumento en el nivel de complejidad de la relación. La persona siente que su relación con el otro ha mejorado, ya sea en intensidad, permanencia, intimidad y proyección.

Es este ámbito inconsciente muy probablemente el responsable de la inhibición o de la alteración de la habilidad asertiva. Según Yáñez (2000a) siempre se estaría complicado a ejercer la asertividad precisamente por este efecto generativo en la relación y no por otro motivo.

Bowlby (1969; en Safran y Segal 1994) sostenía, por ejemplo, que los animales de todas las especies están genéticamente predispuestos a responder con ansiedad al estímulo de situaciones que funcionan como indicios espontáneos de ciertos hechos potencialmente peligrosos para su especie. Dado que mantener la proximidad con otros seres humanos es tan importante para la supervivencia de la especie humana, no es de extrañar, entonces, que la percepción de la posibilidad de que se interrumpa una relación interpersonal suscite automáticamente una respuesta de ansiedad en los seres humanos. Es pues razonable la hipótesis de que los seres humanos están por naturaleza perceptualmente predispuestos a detectar cualquier indicio de una posible desintegración de sus relaciones interpersonales y que están programados para responder con ansiedad. La ansiedad, por lo tanto, funciona como una señal, en tanto las conductas y experiencias que se asocian con la interrupción o la desintegración de las relaciones con otras personas significativas, también son identificadas como peligrosas y en consecuencia provocan ansiedad.

Una falta de respuesta asertiva o bien una inhibición de la habilidad asertiva, desde esta perspectiva, estaría de cierta manera dirigida a salvaguardar dicha potencialidad de desintegración relacional. No obstante, y de acuerdo con los planteamientos de Yáñez (2001, com. pers.), lo generativo estaría en que independientemente del resultado o meta instrumental alcanzada, el acto asertivo siempre será generativo, ya que pese al resultado instrumental alcanzado o no alcanzado, lo que se hace es generar conocimiento inter-intrapersonal en grado variable y calidad. Esto es, se puede obtener información del otro y de cómo se relaciona, como también información acerca de la persona misma en interacción y frente a determinadas circunstancias.

Por lo tanto, siempre un acto asertivo es generativo, ya sea que vaya en beneficio de la relación (generatividad interpersonal) o generativo respecto de los sujetos involucrados independientemente (generatividad intrapersonal). En otras palabras, y según el autor, los actos asertivos siempre son buenos, lo cual sustenta la idea o principio asertivo que entre hacer algo y no hacerlo, siempre hay que hacerlo, obviamente que tomando ciertos resguardos, como por ejemplo, que sea el contexto y momento adecuados. Dicha postura, en consecuencia, resulta ser para el autor proyectiva y orgánica, en el sentido que siempre se va a obtener un resultado positivo y/o bien una oportunidad de crecimiento intrapersonal.

Desde el modelo clásico de la asertividad, en cambio, donde lo único que importaba era el fin instrumental, obviamente que si este objetivo explícito no se consigue, desde un punto de vista del aprendizaje, se estaría castigando la conducta. Al no lograr obtener refuerzo, entonces, se disminuiría la probabilidad de la ocurrencia de un acto asertivo. Pero visto desde esta otra perspectiva, en que siempre que se hace algo se va a aprender o sacar en limpio las posibilidades de un próximo acto asertivo, se incrementarán más a que si se lo toma desde un punto de vista clásico como función de refuerzo. La asertividad reformulada, en consecuencia, permitiría correr riesgos y aumentar la disposición a someterse a consecuencias interpersonales.

Finalmente, el acto asertivo, según los planteamientos de Yáñez (2000a), involucra la totalidad del repertorio del sujeto, es decir, los tres niveles de respuesta: comportamental, emocional y cognitivo.

El nivel de respuesta comportamental, de acuerdo con el autor (2000a), involucra la musculatura estriada y el aparato locomotor, cuyo comando depende del sistema nervioso central, por lo que es predominantemente voluntario, aún cuando bajo ciertas condiciones pueda aparecer como involuntario, producto de la automatización de las conductas que restringe el grado de percatación de la conciencia. Este nivel es de fácil acceso a la observación y, por lo tanto, es frecuentemente calificado como conducta objetiva u observable.

El nivel de respuesta emocional, por su parte, incluye la musculatura lisa (vísceras y tegumentos internos), cuyo comando depende del sistema nervioso autónomo parasimpático y simpático, cuyas operaciones son antagónicas. Es un nivel preferentemente de carácter involuntario y que opera por el principio de la mantención de homeostasis del sujeto con el medio. Es un sistema que informa acerca del estado interno del sujeto en relación con el contexto. Por lo tanto, tiene que ver con la sobrevivencia y defensa del organismo. Por un lado, está relacionado con un estado de alerta y activación, del cual es responsable el sistema nervioso autónomo simpático (síndrome de activación, de acuerdo con la teoría conductual y conducta exploratoria que se aleja de la figura vincular, según la teoría del apego). Y por otro lado, está relacionado con un estado de confort y seguridad, asociado al placer, la protección y el equilibrio homeostático (conducta exploratoria en el polo del vínculo), responsable del sistema nervioso parasimpático. De acuerdo con la teoría del apego, según Yáñez (2000a), es en el desplazamiento del organismo en el eje apego-alejamiento y disponibilidad de las figuras vinculares donde se va a instalar la tonalidad emotiva básica que caracteriza la organización del mundo de un sujeto, cuya expresión va a ser

definitoria de sus repertorios asertivos. Por lo tanto, se propone que las teorías del apego y de la emoción delimitan el contexto interpersonal de posibles interacciones significativas y delimita los posibles alcances de la asertividad, tanto en cuanto a su expresión, su recepción, como en lo referido a los objetivos y retroalimentación sobre la relación involucrada, afectándose entonces la conformación de la identidad de los sujetos que la componen.

Este nivel de respuesta, para el autor, es más bien privado y de difícil acceso a la observación, a no ser que los indicadores emocionales se desborden de sus niveles y se muestren públicamente, como suele suceder en las crisis de pánico o en las rabietas. Sin embargo, la mayor parte de sus contenidos suele pasar inadvertido para los otros, incluso para sí mismo. El acceso a este nivel de respuesta es indirecto, a través de la interpretación del lenguaje no-verbal que acompaña los actos de habla y del análisis de los elementos suprasegmentales del discurso asertivo; esto es, la altura, intensidad, duración y timbre de los sonidos, entre otros.

El nivel de respuesta cognitivo, en cambio, es un nivel de organización abstracto y semántico, por cuanto tiene que ver con las significaciones que se atribuyen a los otros, al mundo y a sí mismo, a través de los símbolos que conforman la lengua materna. Las atribuciones que se hacen son dispositivos epistémicos que operan sobre el mundo significándolo de una manera particular. La función de este nivel, por lo tanto, es la integración de la operación total del funcionamiento del sujeto. Este sistema de respuesta está constituido por los procesos mediacionales, las representaciones y los esquemas

cognitivos interpersonales que organizan un sentido de sí mismo coherente, unitario y continuo en el tiempo.

Esta noción de sí mismo, de acuerdo con Yáñez (2000a), se establece en la reciprocidad experiencial con los otros significativos y donde el lenguaje viene a estructurarse en el medio y el fin que permite hacer consensuales las interpretaciones particulares del mundo. Dicha consensualidad abstracta, para el autor, se expresa también a nivel emocional, haciendo posible la consonancia recíproca de los deseos en un acto asertivo, que en un primer momento se origina en un objeto instrumental y que, secundariamente, resulta en una progresión ortogenética de la relación, cuyo efecto en los sujetos es contenido que proveerá de sustento la evaluación final del acto asertivo.

Para aproximarse a los aspectos aplicados que se desprenden de este nivel de respuesta cognitivo, se utilizan los conceptos desarrollados por John Searle y John Austin (Yáñez, 2000a) en la Lingüística Pragmática, acerca de los actos de habla y sus niveles locutivo (ordenación o estructuración morfosintáctica), ilocutivo (intención vehiculada en lo dicho por el sujeto) y perlocutivo (efecto del discurso sobre otro hablante/oyente).

El modelo de la Asertividad Reformulada ha sido operacionalizado en nueve variables, las cuales se refieren a los aspectos teóricos anteriormente señalados y que se buscan medir a través del CAR. Estas variables son: Autodiálogos, Conocimiento del Comportamiento Asertivo Apropriado, Autoevaluación, Satisfacción, Responsabilidad, Generatividad, Respeto, Adecuación Interpersonal y Mensaje. Cada una de ellas está

definida conceptual y operacionalmente, lo cual se expone en la parte de la metodología del presente trabajo.

II.5 LA ORGANIZACIÓN Y EL PROCESO DE DIRECCIÓN

A continuación, se presenta una definición y breve caracterización del concepto de organización y dirección, con la finalidad de contextualizar el tema de la asertividad, en el ámbito en que se lleva a cabo la presente investigación empírica.

El concepto de organización, de acuerdo con Schein (1980), procede del hecho que el individuo es incapaz de cumplir todas sus necesidades y deseos por sí mismo. El concepto básico que subyace a la definición de una organización es, por lo tanto, el de coordinación de esfuerzos, cuyo objetivo es la ayuda mutua. Y un segundo concepto importante para definir lo que es una organización es el de que hay que alcanzar algunos objetivos o finalidades comunes, a través de la coordinación de actividades.

La sociedad puede ser vista como la organización más amplia que existe, sin embargo, dentro de ella hay que distinguir instituciones u organizaciones de tipo económico, político, religioso y estatal, dentro de las cuales existen todavía unidades más pequeñas que también son organizaciones, como por ejemplo, departamentos de producción y de ventas dentro de una empresa, grupos que se forman dentro de una parroquia, etc.

Vinculado al concepto de coordinación y al cumplimiento racional de objetivos que deben ser definidos de común acuerdo, es posible encontrar el concepto de división del trabajo, ya que las sociedades humanas han descubierto que pueden alcanzar sus objetivos de una manera óptima, si dividen entre sus miembros las diversas funciones que hay que cumplir.

Y por último, un cuarto concepto estrechamente vinculado al de la división del trabajo y de la coordinación de éste, es el de la necesidad de una jerarquización de la autoridad, concepto que subyace a todas las organizaciones con el fin de conseguir algún objetivo común.

En la mayor parte de las organizaciones, la autoridad está usualmente incorporada a una jerarquía compleja de posiciones o rangos donde cada una de las posiciones tiende a definir un área de responsabilidad (una división del trabajo), y teóricamente, conlleva la autoridad para asegurarse de que su quehacer va a ser realizado de acuerdo a un plan que ha concebido una autoridad de rango más alto. Esta formulación suele ser realizada por la autoridad suprema que, al hacerlo, se basa en criterios racionales de cómo dividir con el mayor éxito las tareas y coordinarlas de tal manera que consiga el objetivo total.

Una definición operativa, por lo tanto, de lo que es una organización, sería de acuerdo con Schein (1980, pág.19): “la coordinación racional de las actividades de un cierto número de personas, que intentan conseguir una finalidad y objetivo común y explícito, mediante la división de las funciones y del trabajo, a través de una jerarquización de la autoridad y de la responsabilidad”.

La organización tal como ha sido definida, es la llamada organización formal, en contraposición a la organización informal y social, las cuales si bien constituyen estructuras de coordinación, éstas no han sido explicitadas, como en el caso de la primera, o bien han surgido espontánea o implícitamente de las interacciones y sin implicar una coordinación racional para la consecución de objetivos comunes explícitos.

Por proceso directivo se entiende a la coordinación mediante decisiones tomadas por miembros de la organización. Son directivos, por lo tanto, aquellas personas que tienen capacidad para tomar decisiones. Los otros, en cambio, reciben el epíteto de miembros de rango inferior en la organización, o bien son calificados de trabajadores o empleados.

Varía mucho, eso sí, de una organización a otra la distinción entre aquellos que dirigen y los que son dirigidos, así como el sistema de autoridad.

Etzioni (1961; en Schein, 1980) realiza una clasificación de las organizaciones en base al poderío de autoridad utilizado por ellas:

- Autoridad predominantemente coactiva: campos de concentración, instituciones penitenciarias y correccionales, campos de prisioneros en tiempos de guerra, hospitales mentales cerrados.
- Autoridad predominantemente utilitaria, racional-legal, utilización de recompensas económicas: comercio e industria (con unas pocas excepciones),

asociaciones comerciales, organizaciones de granjeros, organizaciones militares en tiempo de paz.

- Autoridad predominantemente normativa, uso de la pertenencia del grupo, del status, de recompensas de valor intrínseco: organizaciones religiosas (iglesias, conventos, etc.), organizaciones políticas o partidos con una base ideológica, hospitales, universidades, asociaciones sociales, asociaciones voluntarias y asociaciones de beneficio mutuo, asociaciones profesionales.
- Estructuras mixtas: normativo-coactiva (unidades de combate), utilitario-normativa (la mayor parte de los sindicatos), utilitaria-coactiva (algunas industrias pretéritas, algunas granjas, empresas y barcos).

Las organizaciones revisadas bajo la categoría del poderío coactivo, tienden a contar, según este mismo autor, con miembros alienados que querrían no pertenecer a la organización. Las organizaciones utilitarias, por su parte, cuentan con sujetos calculadores que esperan principalmente recompensas por su rendimiento, pero que no consideran que por eso tengan que amar sus puestos de trabajo o jefes. Y finalmente, los tipos de organización que aparecen en la categoría de organizaciones normativas tienden a contar con miembros que pertenecen a ellas porque aprecian sus valores y desean cumplir los papeles que la organización les ha asignado.

Dicha tipología, sin embargo, es necesario señalar representa tipos puros de organizaciones que rara vez existen en la realidad, ya que la mayor parte de las organizaciones son una mezcla de estos tipos.

La autoridad dentro de las organizaciones, vale decir, sus directivos, tienen sus ideas acerca de las personas y operan con una teoría que sirve para indicar cómo hay que comportarse, en este caso, con los subordinados. Dentro de estos supuestos están las del hombre racional-económico; la del hombre social; la del hombre que se autorrealiza y la del hombre complejo, teorías ampliamente estudiadas dentro de la psicología organizacional.

Si bien se suele decir que el trabajo de un directivo consiste en planificar, organizar, coordinar y controlar, contribuyendo así con ello a la integración de las diversas actividades de una organización, dichas características no corresponderían fielmente a la realidad, de acuerdo a los planteamientos Mintzberg (1983), ya que el trabajo de un directivo implicaría además la ejecución, como por ejemplo de actividades habituales, incluido rituales, ceremonias y negociaciones.

El directivo, o persona responsable de una organización o subunidad, está investido de una autoridad formal sobre una unidad de la organización y las funciones que se le adjudican y que conforman en la práctica un todo, son funciones, de acuerdo a este mismo autor, interpersonales (cabeza visible, líder y enlace); funciones informativas (detector, propagador y portavoz); y decisorias (promotor, resolución de problemas, distribuidor y negociador).

Es así como para todas estas funciones y trabajo de un directivo, el manejo de habilidades comunicacionales y humanas se constituirán, y así lo demuestran diversos estudios, en una de las características principales y más importantes que se deben poseer, para poder relacionarse de manera efectiva con los subordinados y, en definitiva, orientarlos hacia el logro de las metas organizacionales.

Pese a las similitudes que existirían entre las personas (tanto hombres como mujeres) que detentan un cargo de jefatura, se darían, de acuerdo con Robbins (1999), ciertas diferencias. Es así como a las mujeres se les adjudicaría un estilo más democrático de mando al alentar la participación, compartir el poder e información, incrementar el valor propio en los seguidores y dirigir por medio de la inclusión, en grado mayor que su contraparte masculina. Del hombre se dice, y de acuerdo con estos mismos estudios, que presenta un estilo más directivo de órdenes y control; esto es, un sistema menos radial de comunicación a favor de uno más jerárquico en cuanto a su estructuración.

Una teoría novedosa (en Helgesen, 1993) es aquella que sostiene que las mujeres serían mejores dirigentes que los hombres, ya que su rol de madres y formas de juego infantiles, las capacitaría para una buena conducción, al requerir de habilidades de organización, sincronización, conciliación de intereses, enseñanza, supervisión, control de desequilibrios, suministro de información, improvisación, cooperación y flexibilidad.

II.5.1 Procesos Organizacionales

A continuación se exponen brevemente algunos procesos fundamentales dentro del ambiente organizacional, los cuales se encuentran estrechamente vinculados a los conceptos de asertividad y proceso de dirección. Se verá entonces, y dentro de otras cosas, la importancia de una comunicación, cultura y clima organizacional favorables, como también se verá las distintas formas de afrontamiento conflictual presentes dentro de toda organización. Se intentará, a su vez, dar cuenta del desencadenamiento de un trabajo organizacional motivado y satisfactorio, por parte de todos los actores involucrados, todo lo cual se traduce finalmente en el favorecimiento de un mejor desempeño y un mayor compromiso organizacional, al satisfacerse tanto las necesidades y metas individuales con las de la organización.

La asertividad, dentro del contexto organizacional, por lo tanto, y de acuerdo con Yáñez (2000a) contribuye de mejor manera al aumento del rendimiento y la productividad organizacional, así como también a la optimización de su funcionamiento, a través del desarrollo de su recurso más importante que son las personas.

El manejarse asertivamente en el contexto organizacional traería, en consecuencia, y tomando en cuenta a Burley-Allen (1995), los siguientes beneficios:

- Influir a otros de manera positiva, motivando a las personas a realizar todo su potencial.

- Practicar un modo activo e iniciador, en vez de reactivo, en cuanto al comportamiento.
- Enfatizar la naturaleza positiva de sí mismo y de los demás.
- Mostrar una expresión propia, sin negar los derechos de los otros y sin experimentar ansiedad o culpa indebidas.
- Poseer una actitud de no juzgar que disminuya el uso de etiquetas, estereotipos y prejuicios.
- Tomar responsabilidad de sí mismo, no haciendo responsables a otros por lo que se es, hace, siente y piensa.
- Comunicar lo que se quiere, lo que disgusta y los sentimientos de manera clara y directa sin amenaza o ataque.
- Aumentar la confianza, profesionalismo y habilidad para manejar efectivamente conflictos y críticas.

II.5.1.1 Comunicación y Conflicto

Las organizaciones requieren del trabajo en común de los sujetos y por lo tanto, que éstos se comuniquen entre sí. La comunicación contribuye al cumplimiento de todas las funciones administrativas básicas (planeación, organización, dirección y control) a fin que las organizaciones puedan alcanzar sus metas y vencer los desafíos que se les presentan. La comunicación, en consecuencia, es inherente al funcionamiento de una organización. Sin comunicación, ésta simplemente no existiría.

A partir de una definición operacional, la comunicación es entendida como el método por el cual un emisor establece contacto con un receptor por medio de un mensaje.

Dicho proceso, de acuerdo con Davis y Newstrom (1999), consta de ocho pasos:

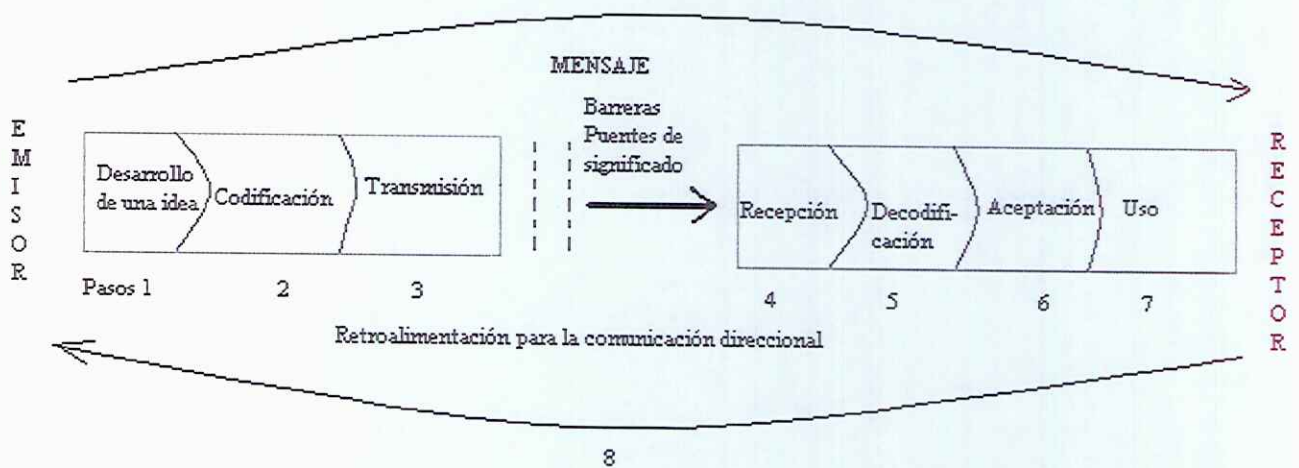


Figura N°2. Modelo de comunicación de Davis y Newstrom (1999).

El primer paso resulta clave, ya que consiste en el desarrollo de la idea que el emisor desea transmitir. Luego prosigue la codificación (convertir) de la idea en palabras, gráficas y otros símbolos de transmisión. Una vez elaborado el mensaje (producto físico de la fuente codificadora) en su totalidad, el paso 3 es transmitirlo por medio del método o canal elegido. Así, la transmisión permite que otra persona reciba un mensaje, iniciativa que pasará a manos del receptor, quien debe sintonizarse en forma acorde con la recepción del mensaje. El paso 5 consiste en la decodificación del mensaje para que resulte comprensible. Dicha comprensión, sin embargo, sólo puede ocurrir en la mente del receptor. Una vez que el receptor ha obtenido y decodificado el mensaje, tiene la opción de aceptarlo o rechazarlo. Dentro de los factores que influyen en la decisión de aceptación están las percepciones acerca de la precisión del mensaje, la autoridad y credibilidad del emisor y las implicaciones del comportamiento para el receptor. El paso 7 del proceso comunicativo es el uso de la información por parte del receptor. Éste puede desecharla, ejecutar la tarea de acuerdo con las indicaciones recibidas, guardar la información para su uso futuro, etc. Con la retroalimentación, paso 8, concluye el circuito de comunicación, a través del cual el receptor reconoce la validez del mensaje y responde al emisor.

Dicho modelo, sin embargo, bajo la óptica de la asertividad reformulada se presenta bastante simplista y reduccionista del proceso real de comunicación. De acuerdo con dicha reformulación, no se es tan sólo emisor y/o receptor en una interacción dialógica, sino que hablante/oyente, ya que en el momento mismo en que se está hablando también se está oyendo a sí mismo y también se está oyendo a la otra persona. El mensaje enviado, entonces, se reordenará y reajustará constantemente, a partir de la

comunicación verbal y no verbal emitida por el interlocutor, con el objeto de obtener determinados propósitos o efectos perlocutivos.

En consecuencia, no es posible sostener que los sujetos en una interacción dialógica son pasivos y neutros, como tampoco es posible sostener que en un proceso comunicacional se produzca tan sólo y únicamente un traspaso de un mensaje de un sujeto a otro, esto es debido a que en dicho proceso siempre se generarán fenómenos relacionales y también en los sujetos, que abrirán paso a todo un mundo distinto y generativo de nuevas experiencias, reflexiones, emociones y deseos.

En todo encuentro humano o dinámica interpersonal ocurrirán, por lo tanto, procesos dialécticos de carácter bidireccional subyacentes, además de fluctuaciones de experiencia interna, que no sólo transmitirán información, sino que a su vez definirán la relación entre los participantes.

Ya que la comunicación surge entre personas, estar comunicándose unos con otros implica, entonces, incidir necesariamente en el interior de las personas. Por lo tanto, cuando es con personas con quienes se relaciona y no meramente con cosas, quien dirige como técnico, es siempre un individuo solitario y que se aísla de cualquier posible colaboración verdadera.

El jefe actual, en consecuencia, debe buscar la coincidencia del poder junto a la autoridad que le entrega la organización formal, ya que no puede descansar sólo en la autoridad para lograr sus objetivos.

Dentro de una organización las comunicaciones pueden dirigirse por lo menos en tres direcciones: descendente (desde la gerencia o niveles superiores de autoridad hasta las capas inferiores de la empresa), ascendente (desde los empleados hasta el personal de categoría intermedia y de allí hasta la cumbre), y horizontalmente (entre los distintos individuos que pertenecen a la misma categoría en la organización). El contenido de las comunicaciones varía, de acuerdo con Tiffin y Mc Cornick (1958), debido en parte a su dirección. Así por ejemplo, las comunicaciones hacia abajo pueden comprender instrucciones de trabajo, órdenes, normas de funcionamiento, procedimientos y prácticas organizacionales, así como también retroalimentación tanto positiva como negativa. Y, las comunicaciones hacia arriba pueden referirse a iniciativas, sugerencias, actitudes y quejas.

El ideal es que las relaciones interpersonales, al interior de una organización, sean productivas, cooperativas y satisfactorias. Sin embargo, con el tiempo siempre surgirá algún grado de conflicto, muchas veces producto de fallas en la comunicación. Que el conflicto sea constructivo o destructivo depende de las actitudes y habilidades comunicacionales de sus participantes para manejarlo.

Una opción constructiva es la asertividad, cuya transacción comunicacional correspondería en general, de acuerdo con Davis y Newstrom (1999), a la de un Yo-adulto – Yo adulto, estado que se manifiesta como una conducta racional, prudente, objetiva y no emocional, a diferencia de las posturas psicológicas Yo-padre y Yo-hijo.

Para este mismo autor, la única posición deseable ante la vida y que ofrece la mayor probabilidad de transacciones adulto a adulto es la de *Yo estoy bien, Tú estás bien*, posición que demuestra una sana aceptación de sí mismo y respeto por los demás. Es, por lo tanto, la que brinda mayores probabilidades de conducir a comunicaciones constructivas y satisfactorias.

La asertividad, a su vez, haría uso de una estrategia de resolución confrontacional, a diferencia del comportamiento agresivo, cuya estrategia de resolución correspondería al forzamiento y no-asertivo, el cual haría uso de la evitación y el suavizamiento.

Y, finalmente la intención buscada por esta opción, estaría dirigida a un ganar-ganar de ambas partes, lo cual influiría de manera importantísima en la estrategia de resolución empleada y sus resultados.

En la cultura latinoamericana, según Puga (1999), el conflicto ha sido visto como algo inadecuado, como una amenaza relacional que se debe reprimir, ante lo cual existiría la tendencia a la evitación, a cualquier precio, de las confrontaciones cara a cara, o de la desavenencia con todo aquel que se esté colaborando o que se tenga alguna relación. Es por ello que quizá una actitud directa, que es interpretada en ocasiones como un signo de asertividad, muchas veces se la perciba como una manifestación de mala educación o agresión.

En el ámbito de las organizaciones también ocurriría algo similar. La mayoría de los administradores, como también trabajadores, se esforzarían, de acuerdo con Ivancevich

(1987) por eliminar todo tipo de conflicto que pueda perturbar el statu quo. Se limitarían a expresar ideas y valores que no amenacen a nadie. El deseo de decir lo apropiado, será especialmente fuerte en el trato con los superiores, con los pares con quienes se compite, y con aquellos subordinados propensos a pasar por encima de sus superiores directos. El resultado final es que se empieza a desarrollar el conformismo, las relaciones interpersonales se caracterizan por una aceptación condicional en la que los miembros sólo se sienten aceptados si actúan de acuerdo con determinados requerimientos organizacionales. Junto a ello, disminuirá además la capacidad de experimentación y competencia interpersonal. La competencia cognoscitiva también acusará influjo, aumentará el temor a asumir riesgos, todo lo cual se traduce en una importante pérdida de vitalidad para la organización.

Por otra parte se ha descubierto (en Argyris, 1979) que los ejecutivos prefieren subordinados que no causen problemas, eviten las discusiones, sean más bien cautelosos y reservados, mientras rechazan los caracteres más propicios a la discusión, la impaciencia o la rebeldía.

Todo este tema, asociado al temor del conflicto y a la evitación de cualquier situación que ponga en riesgo las relaciones interpersonales, es posible de relacionar con el tema de la generatividad, en el sentido que siempre, y de acuerdo con los postulados de Yáñez (2000a), se estaría complicado a ejercer la asertividad, precisamente por el efecto generativo; esto es, la posibilidad de una falta de ello en la relación.

Es así como para lograr mejor calidad y productividad es preciso que la gente se sienta segura, palabra que procede del latín y que significa sin temor, esto es, no tener miedo a expresar ideas, a hacer preguntas, cometer errores y a señalar los problemas por temor a que se inicie una discusión. De acuerdo con Deming (en Walton, s/f), el miedo desaparecerá a medida que mejore la gerencia y a medida que los empleados adquieran confianza en ella.

II.5.1.2 Satisfacción y Clima Laboral

La satisfacción laboral, esto es, la actitud general del individuo hacia su trabajo (Davis y Newstrom, 1999), está altamente determinada por la comunicación dentro de la organización. Si bien no se relaciona directamente con la productividad, la satisfacción laboral junto a ésta serán una marca distintiva de las organizaciones bien administradas.

Las actitudes son muy importantes para la organización. Las actitudes favorables se enlazan con algunos resultados positivos buscados por los administradores; es decir, compromiso, involucración, competitividad y lealtad, entre otros.

De acuerdo con Nash (1988) el estilo de gerencia influye de manera importantísima sobre la satisfacción de los empleados. Es así como un estilo autoritario, a diferencia de uno consultivo, no producirá buenos resultados. Para el autor, gerentes sinceros que se comunican con frecuencia y que son claros acerca del trabajo y la organización, y que además evitan traslados innecesarios y reconocen un buen desempeño cuando éste se produce, generan satisfacción.

Davis y Newstrom (1999), por su parte, señalan que una administración efectiva debe estar continuamente dirigida a crear un ambiente humano de apoyo, ya que ello contribuye a la generación de actitudes y comportamientos favorables en la organización.

Clima organizacional es el término utilizado para describir esta estructura psicológica presente en las organizaciones. El clima es pues, la sensación, la personalidad o el carácter del ambiente de la organización percibido por los empleados, el cual puede ser de confianza, progreso, temor o seguridad (Ivancevich, 1987). El miedo y/o la aprehensión a comunicarse, entonces, tendrán una relación inversa con la satisfacción laboral. No así un clima de apertura, respeto y confianza.

II.5.1.3 Motivación

La motivación, de acuerdo con Manso (1999), se conceptualiza como el proceso psicológico que activa, energiza, orienta y otorga persistencia a la conducta voluntaria hacia el logro de metas, y que incluye las siguientes propiedades fundamentales:

- La motivación ha sido comprendida como un fenómeno individual. Cada individuo es único; esto es, con sus necesidades, expectativas, valores, metas, etc.
- Generalmente la motivación se describe como una conducta intencional; es decir, se supone que está bajo el control del individuo.

- La motivación es considerada como un fenómeno complejo y multifacético en que los dos principales factores son la disposición y la dirección del comportamiento.
- Otro aspecto que ha estado presente en las teorías de la motivación es el relativo a la predicción de la conducta. La motivación se refiere a la acción y a las fuerzas internas y externas que influyen sobre el individuo en su elección de una determinada conducta.

La motivación tiene lugar en el marco de una cultura, refleja un modelo de comportamiento organizacional y requiere de habilidades de comunicación. Pero además, requiere del descubrimiento y comprensión de los impulsos y necesidades de los empleados, lo cual no siempre es fácil de determinar ni de satisfacer (Davis y Newstrom, 1999).

Existen cuatro enfoques para la comprensión de los impulsos y necesidades internas de los empleados, enfoques que no sólo alientan a los administradores a considerar los factores de orden menor (mantenimiento y extrínsecos), sino también a hacer uso de aquellos factores de orden mayor (de motivación e intrínsecos).

Maslow, Mc. Gregor, Herzberg y Alderfer, de acuerdo con Manso (1999), han sostenido que las organizaciones por lo general dedican un mayor esfuerzo a la satisfacción de necesidades de orden inferior (a través del diseño de sistemas motivacionales que enfatizan el salario, horas de trabajo y condiciones físicas en que se realiza la tarea) más bien que a satisfacer las necesidades de nivel superior, relacionadas estrechamente al

desarrollo del individuo, tales como, sistemas motivacionales que enfatizan la autonomía, la variedad de tareas, la creatividad o el reconocimiento personal.

Como resultado de la dificultad que entrañan estos modelos de contenido de la motivación, en el sentido de poder individualizar las recompensas y proporcionar satisfacción a las distintas necesidades de orden superior, es que ha surgido un importante interés en modelos de motivación que dependen más estrechamente de los resultados buscados, la cuidadosa medición y la sistemática aplicación de incentivos (Davis y Newstrom, 1999).

Esta segunda categoría comprende a las teorías de proceso de la motivación, las cuales proporcionan la descripción y el análisis del proceso de cómo es activada, dirigida, sostenida y detenida la conducta (Ivancevich, 1987). Es así como para algunas de estas teorías la justicia será un factor que motive a las personas; como para otras lo será la creencia que una determinada conducta puede llevar a un resultado final esperado.

Otras de estas teorías motivacionales pondrán su acento en el establecimiento de metas o niveles de desempeño concretos, orientación al comportamiento considerado y manejo de elementos de refuerzo positivo por parte del gerente.

Sin embargo, variables organizacionales tales como el diseño del puesto, el alcance del control, el estilo del jefe, las afiliaciones grupales de la persona, la tecnología y satisfacción, influirán también, de acuerdo con Ivancevich (1987), sobre la motivación.

Numerosos serán los estudios que demuestren que ante la falta de satisfacción de las necesidades dentro de la organización, es posible el surgimiento de reacciones defensivas tanto de agresión como de retraimiento físico y psicológico, de ahí la importancia de tener trabajadores que se sientan estimulados tanto individual como grupalmente.

La asertividad, entonces, cobra real importancia dentro de una organización, ya que si bien dentro de este contexto se presenta como una conducta orientada a la tarea (Ceballos y Correa, 2002), también procura compatibilizar las metas organizacionales con las necesidades y metas individuales, encontrándose estas últimas obviamente circunscritas a la naturaleza contextual.

II.5.1.4 Cultura Organizacional

La cultura representa un conjunto de valores y formas de comportamiento interdependientes, que son comunes dentro de una comunidad y que tienden a perpetuarse a sí mismos, a veces durante un largo período de tiempo. Esa permanencia es el resultado de una serie de fuerzas sociales que, con frecuencia, están ocultas, bordeando lo invisible. Por medio de ellas, las personas que pertenecen a un grupo aprenden sus normas y valores, son recompensadas cuando las aceptan y condenadas al ostracismo cuando no lo hacen (Kotter y Heskett, 1995).

A pesar de que en términos generales se hace referencia a la cultura de una organización en singular, todas las organizaciones tienen múltiples culturas que, frecuentemente, están

asociadas con diferentes grupos funcionales o localizaciones geográficas. Aún más, en una subunidad relativamente pequeña pueden existir múltiples culturas e incluso subculturas que entren en conflicto entre sí.

Las soluciones que, de forma repetida, muestran ser capaces de resolver eficazmente los problemas que afrontan tienden a convertirse en parte de la cultura. Cuanto mayor tiempo sea eficaz la solución, más profundamente se enraizará en la cultura.

Dentro de las funciones que cumple una cultura están, según Arancibia (1991), las de definir los límites, es decir, establecer distinciones entre una organización y las otras; transmitir un sentido de identidad a sus miembros; facilitar la creación de un compromiso personal con la organización; e incrementar la estabilidad del sistema social.

Las culturas pueden mantenerse estables durante un cierto período de tiempo, pero nunca son estáticas. En ocasiones, las crisis obligan al grupo a reevaluar algunos valores o algunas prácticas ya establecidas.

Es así como los directivos pueden tratar explícitamente de actuar de tal forma que sus comportamientos se conviertan en ejemplo de la cultura y los ideales, comunicando los valores clave, tanto en sus conversaciones diarias como por medio de ritos y ceremonias especiales. Se puede, por lo tanto, buscar conscientemente crear una cultura organizacional con ciertas características, como por ejemplo, destacar la importancia de las relaciones interpersonales o bien favorecer el cuestionamiento y/o la

experimentación sin tener que incurrir por ello necesariamente en algún tipo de conflicto destructivo.

La presencia de un excelente liderazgo, en los niveles más altos de mando de una organización, al parecer se constituye, de acuerdo con los planteamientos de Kotter y Heskett (1995), en un ingrediente indispensable para generar cambios positivos en la cultura organizacional. Las investigaciones sugieren con mucha firmeza que para crear un nuevo tipo de cultura deben encontrarse, en los altos niveles de mando de las empresas, personas que sean algo más que buenos administradores, ya que sólo con un fuerte liderazgo se logra la valentía, la visión y la energía que se necesitan para provocar cambios que son importantes, pero que a la vez son difíciles.

Para producir los cambios requeridos, los líderes deben comunicar su visión de la empresa y sus estrategias a todos los niveles de la organización, con el fin de lograr la comprensión y el compromiso del mayor número de personas, permitiendo a las mismas discutir los mensajes que envían, creando un diálogo saludable que sustituya a los estáticos monólogos de una sola vía. Y por último, también resulta importante la coherencia de sus acciones con el fin de consolidar la credibilidad en ellos.

III. METODOLOGÍA

III.1 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

III.1.1 Objetivo General

- Validar el Cuestionario de Asertividad Reformulada (CAR) en hombres y mujeres, con cargos de jefatura y de mandos medios, pertenecientes a organizaciones del sector privado y público de Concepción.
- Efectuar una revisión del concepto de Asertividad Reformulada, en base a los resultados empíricos obtenidos desde las investigaciones, con miras a reelaborar y reestructurar el Cuestionario de Asertividad Reformulada.

III.1.2 Objetivos Específicos

- Proporcionar una visión del concepto tradicional y reformulado con el objeto de contar con un marco interpretativo para los resultados.
- Obtener evidencias de validez de constructo a través de la capacidad de la prueba para discriminar por niveles de edad y sexo.

- Entregar evidencias de validez de constructo al instrumento a través de la identificación de la estructura factorial de las variables componentes.
- Aportar evidencias de validez de constructo a la prueba a través de la determinación de la confiabilidad por consistencia interna del instrumento.
- Efectuar la contrastación de los resultados alcanzados con los de Bronda (2001) y Arratia y Zepeda (1999), con el objeto de aportar con evidencia empírica al concepto y evaluación de la asertividad reformulada.

III.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

La presente investigación es de tipo metodológica, ya que intenta desarrollar tecnología propia para la disciplina, como es el caso de los instrumentos psicológicos de medición. Subsidiariamente es de tipo descriptivo, ya que busca examinar el estado actual de situación de un fenómeno, es decir, cómo es y cómo se manifiesta el nivel de asertividad reformulada en un grupo de sujetos, con cargo de jefatura y de mandos medios, sometidos a análisis en su ambiente natural. Se miden y evalúan, por lo tanto, diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno, para lo cual se utiliza una población de la VIII Región. Y es, a su vez, una investigación de tipo correlacional, por cuanto busca medir y analizar la existencia y/o grado de relación entre dos o más variables. A través del análisis de naturaleza correlacional se examina la relación entre el

comportamiento evidenciado en uno de los ítems con el comportamiento evidenciado a lo largo de la prueba, y a su vez, si las categorías muestran una relación entre ellas para señalar que todas examinan el atributo que se intenta medir. También el carácter correlacional se refleja en el análisis factorial que se lleva a cabo con el fin de entregar un aporte a la validez de constructo del instrumento meta.

El diseño con el que se trabaja es de tipo no-experimental y transversal. No-experimental, ya que no se realiza manipulación deliberada de variables; es decir, se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo. Y es transversal, dado que se recolectan datos en un sólo momento y tiempo únicos. También es ex-post-facto, ya que la investigación se llevó a cabo con posterioridad a la influencia de las variables y sin manipular intencionalmente el nivel de asertividad reformulada, ya que al momento del estudio ya había actuado sobre los sujetos (Hernández; Fernández y Baptista, 1998).

III.3 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

De acuerdo con lo señalado en el marco teórico de la presente investigación, los elementos componentes de la asertividad reformulada son nueve y están constituidos por: autodiálogos; conocimiento del comportamiento asertivo apropiado, más tres subvariables; autoevaluación; satisfacción; responsabilidad; generatividad; respeto; adecuación interpersonal y mensaje, dimensión subdividida, a su vez, en 4 subvariables.

Cabe señalar, al igual que en Bronda (2001), que la forma de obtener evidencia empírica en torno a estas variables es a través del puntaje directo, obtenido por los sujetos sometidas a evaluación en las mismas, para la presente investigación, a través del C.A.R., vale decir, constituye la forma de operacionalizar estas variables.

III.3.1 Definición conceptual e indicadores de las variables componentes del concepto de asertividad reformulada, de acuerdo con Yáñez (2000A):

1. Autodiálogos

- Definición conceptual:

Verbalizaciones encubiertas o internas del sujeto, en términos de representación cognitiva de los resultados posibles de la conducta asertiva.

- Indicador:

Verbalizaciones que se hacen explícitas en el reporte verbal de una persona que representan autodiálogos y anticipan consecuencias de la conducta asertiva, las que pueden ser instigadoras o inhibidoras.

2. Conocimiento del comportamiento asertivo adecuado

- Definición conceptual:

Información que tiene el sujeto sobre el repertorio asertivo propio, sobre el contexto y el sujeto al que se dirige la acción.

- Indicadores:

- Grado de conocimiento que el sujeto maneja sobre su propio repertorio asertivo.
- Grado de conocimiento que el sujeto maneja sobre la adecuación del contexto al acto asertivo.
- Grado de conocimiento que el sujeto maneja acerca de la persona a quien está dirigido el acto asertivo.

3. Autoevaluación

- Definición conceptual:

Habilidad del sujeto para apreciar el nivel de desempeño propio en una interacción asertiva.

- Indicador:

Reporte verbal que hace el sujeto acerca de sus pensamientos y/o comportamientos durante o después de su desempeño en un acto asertivo.

4. Satisfacción

- Definición conceptual:

Grado de conformidad que tiene el sujeto acerca de su desempeño en un acto asertivo.

- Indicadores:

Verbalizaciones aprobatorias del propio desempeño, en términos de:

- Autoevaluación del comportamiento

- Consecución del objetivo deseado, ya sea del objetivo instrumental (logro de la meta), y/o el interpersonal (generatividad).

5. Responsabilidad

- Definición conceptual:

Evaluación que el sujeto realiza acerca del grado de participación que le corresponde a sí mismo y al otro en una interacción asertiva. Este grado puede variar situacional o contingentemente en cuanto a su distribución, pero generalmente se espera que tienda a ser equilibrado.

- Indicador:

Verbalizaciones que manifiesta el sujeto acerca del grado de participación que le corresponde a él y al otro en un acto asertivo.

6. Generatividad

- Definición conceptual:

Efecto interpersonal de un acto asertivo, en el sentido de una progresión ortogenética de la relación: se refiere a la relación interpersonal en un acto asertivo, en el sentido de

aumentar el nivel de complejidad de la relación, en sus componentes intensidad, permanencia, proyección e intimidad.

- Indicador:

El sujeto verbaliza que, luego de un acto asertivo, la relación con el otro mejora en su intensidad, proyección, permanencia e intimidad.

7. Respeto

- Definición conceptual:

Habilidad del sujeto para reconocer los límites de la responsabilidad mutua, procurando no transgredir ese límite.

- Indicador:

Verbalizaciones que realiza el sujeto en las cuales señala su intención de no vulnerar los límites de responsabilidad del otro en un acto asertivo.

8. Adecuación interpersonal

- Definición conceptual:

Habilidad del sujeto para ajustar permanentemente sus niveles de responsabilidad y respeto a los distintos contextos interpersonales, en el entendido que los límites de ambos varían de acuerdo con las circunstancias.

- Indicador:

Verbalizaciones que lleva a cabo el sujeto en las cuales manifiesta que adapta sus límites de responsabilidad y respeto, de acuerdo con la relación interpersonal en curso.

9. Variables del mensaje

9.1. Claridad del mensaje

- Definición conceptual:

Se refiere a que en el curso a nivel morfosintáctico, se manifiesta la intención comunicativa.

- Indicador:

Verbalizaciones del sujeto a través de las cuales se expresa morfosintácticamente su intención comunicativa.

9.2. Dirección del mensaje

- Definición conceptual:

Se refiere a que el discurso debe estar dirigido hacia el receptor de una manera personalizada.

- Indicador:

El sujeto, al expresar un mensaje, utiliza pronombres y nombres propios adecuados a la intención comunicativa.

9.3. Autenticidad del mensaje

- Definición conceptual:

Supone la habilidad para expresar un deseo (intención asertiva) a través del discurso, en los niveles morfosintáctico, suprasegmentario y no verbal.

- Indicador:

Las verbalizaciones del sujeto apuntan a una adecuación de la expresión corporal, entonación de voz, mirada, expresión, etc., con la intención (o deseo) incorporado en su discurso.

9.4. Consistencia del mensaje

- Definición conceptual:

Se refiere a una correspondencia unívoca que se manifiesta entre los planos verbal, suprasegmentario y no verbal, durante el discurso.

- Indicador:

Se entiende cuando el sujeto acompaña la expresión del mensaje con elementos no verbales coherentes entre sí.

III.4 HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

H1: Los sujetos con cargos de jefatura y de mandos medios, pertenecientes a organizaciones del sector privado y público de Concepción (VIII Región), presentarán

diferencias estadísticamente significativas en sus resultados de acuerdo con la variable sexo, al sometérselos a evaluación.

H2: Los sujetos con cargos de jefatura y de mandos medios, pertenecientes a organizaciones del sector privado y público de Concepción (VIII Región), presentarán diferencias estadísticamente significativas en sus resultados de acuerdo con la variable edad, al sometérselos a evaluación.

III.5 DEFINICIÓN DEL COLECTIVO Y TIPO DE MUESTRA

La población o colectivo corresponde a sujetos laboralmente activos, es decir, entre 20 y 65 años edad, de ambos sexos (masculino y femenino) que detentan algún cargo de jefatura desde a lo menos hace un año, son de mandos medios y pertenecientes a organizaciones formales, tanto públicas como privadas de la ciudad de Concepción (VIII Región).

Se utilizó un método de muestreo no-probabilístico y por cuotas, seleccionándose a individuos voluntarios y de acuerdo con ciertos criterios específicos.

La muestra a la que se tuvo acceso y sobre la cual se trabajó alcanzó un total de 80 personas, cuyas edades fluctuaban entre los 25 y los 60 años. Todas ellas contaban con estudios de educación superior.

La muestra en estudio fue obtenida a través de diversos contactos mantenidos, por la presente investigadora, con personas que ocupaban cargos de jefatura y/o a través de distintas personas que tenían acceso a los sujetos con las características requeridas. De esta manera, también se constituye en una muestra autogenerada.

Las frecuencias por edad y sexo de la muestra real se presentan a continuación:

Cuadro N° 1: Frecuencias por edad y sexo de la muestra real.

Edad	Frecuencia		Total	
	Hombres	Mujeres		
25	1	1	2	
26	0	0	0	
27	1	1	2	
28	1	1	2	
29	0	0	0	
30	1	1	2	
31	1	1	2	
32	3	3	6	
33	1	1	2	
34	1	1	2	
35	2	2	4	24
36	3	3	6	
37	0	0	0	
38	0	0	0	
39	2	2	4	
40	4	4	8	
41	2	2	4	
42	0	0	0	
43	0	0	0	
44	1	1	2	
45	0	0	0	24
46	1	1	2	
47	3	3	6	
48	3	3	6	
49	0	0	0	
50	0	0	0	
51	2	2	4	
52	2	2	4	
53	2	2	4	
54	0	0	0	
55	0	0	0	
56	1	1	2	
57	0	0	0	
58	0	0	0	
59	1	1	2	
60	1	1	2	32
TOTAL	40	40		80

Dentro del cuadro, se han marcado los tramos etarios que se consideran para el análisis de los resultados. Así, el primer tramo abarcó desde los 25 a los 35 años, contemplando a los adultos jóvenes. El segundo tramo incluyó de 36 a 45 años, considerando a los adultos medios, en tanto el último tramo contempló a los adultos mayores, en los que se incluyeron a los sujetos por sobre 46 años.

III.6 RECOGIDA DE DATOS Y ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO

La técnica para la recogida de datos utilizada fue el “Cuestionario de Asertividad Reformulada” (CAR), instrumento creado por Arratia y Zepeda en 1999, y que busca, a través de sus 173 reactivos, medir el nivel y elementos que componen el concepto de asertividad reformulada.

Tras sus primeros análisis estadísticos en 1999, se confirmó la validez de contenido del 95% de sus reactivos, a partir de lo cual se procedió a realizar un análisis de la capacidad de discriminación de éstos por medio de una correlación producto-momento de Pearson, ensamblándose finalmente una prueba con los 72 reactivos más discriminativos y/o representativos tanto de la prueba total como de su variable. A ello se sumó el cálculo de la confiabilidad de la prueba final, la cual se presentó como altamente consistente, más un análisis de validez de constructo, del cual se concluyó que la prueba no diferenciaba entre sexo de modo significativo.

Cabe señalar, sin embargo, que en dicha investigación el instrumento fue aplicado en dos oportunidades. Así en una primera, se utilizaron 81 ítems elegidos arbitrariamente, intentando con esto prevenir una actitud de rechazo al instrumento dado por su excesiva longitud, y en una segunda oportunidad se aplicaron 164 ítems sobre una segunda muestra con el objeto de evitar la pérdida de una gran cantidad de ítems del total de reactivos creados. Para una mayor precisión, sin embargo, en cuanto a la descripción formal de dicho instrumento y su desarrollo en 1999, confróntese Arratia y Zepeda (1999).

El estudio de validación llevado a cabo por Bronda (2001) consistió en la aplicación del C.A.R completo, esto es, los 173 ítems, en personas de nivel socioeconómico medio, con educación técnico - profesional y que fluctuaban entre los 20 y los 50 años edad. Se encontró que 140 de los 173 ítems totales discriminaban, de los cuales 17 reactivos tuvieron que ser reubicados en la variable con la que tanto conceptual como metodológicamente presentaban una mayor significación. En base a esto, se procedió a realizar un análisis factorial que arrojó que las 15 variables (se consideraban también las subvariables como variables unitarias) definidas por Yáñez (2000a), en realidad sólo cargaban en 4 factores (Factor 1: Mensaje; Factor 2: Adecuación interpersonal; Factor 3: Autoevaluación; Factor 4: Conocimiento del sujeto al que se dirige la acción). De éstas, la mayoría cargaba en un sólo factor significativamente (Factor 1: Mensaje), ya que los factores 2, 3 y 4 eran ya de aspectos muy tangenciales. Las variables 6 y 7; esto es, Generatividad y Respeto, no cargaron significativamente sobre ninguno de los factores.

En cuanto al grado de discriminación que la prueba presentó con relación al nivel sexo y edad, esta última mostró efectos significativos sólo en 3 variables: Grado de conocimiento que el sujeto maneja sobre su propio repertorio asertivo; Autoevaluación; y Autenticidad del mensaje, lo que llevó a la necesidad de elaborar normas diferenciales considerando estos resultados. La variable sexo y la interacción de ambas variables no presentaron efectos significativos en ninguna variable conceptual.

En la presente investigación se aplicaron nuevamente los 173 reactivos originales, con el fin de observar el efecto de todos ellos sobre la muestra establecida. La capacidad de discriminación de los reactivos, y demás análisis estadísticos, fueron realizados siguiendo el mismo modelo de trabajo de Bronda (2001), con el fin de poder llevar a cabo una comparación de los resultados de ambas investigaciones y estar en condiciones de proporcionar una recomendación más sustantiva con respecto a los reactivos del instrumento.

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

IV.1 ANÁLISIS DE LA CAPACIDAD DE DISCRIMINACIÓN DE LOS REACTIVOS

A continuación se procede a entregar los resultados obtenidos por la presente investigación, en cuanto a las correlaciones y grado de significación ítem-test e ítem-variable/subvariable, surgidas de la aplicación de los 173 reactivos de la prueba sobre la muestra estudiada. A su vez, se entregan los resultados de los ítems significativos, surgidos del análisis de la correlación ítem-test e ítem-variable/subvariable, de Arratia y Zepeda (1999) y Bronda (2001), todo ello con el objeto de poder verificar y establecer la capacidad de discriminación final de los reactivos. Cabe señalar, sin embargo, que dada las características de desarrollo del estudio llevado a cabo por Arratia y Zepeda (1999), vale decir, de la forma de aplicación del test y de la no consideración de las distintas subvariables, entre otras, es que se tomó dicho estudio tan sólo como un criterio de resolución, en cuanto a qué ítems dejar y cuáles no, ante una falta de coincidencia respecto al grado de significación correlacional entre los resultados obtenidos por Bronda (2001) y la presente investigación.

IV.1.1 Correlación Ítem - Test

Se asume que los resultados se encuentran a un nivel intervalar, por lo cual se trabajó con una correlación producto momento de Pearson para el cálculo de la correlación ítem - test e ítem - variables/subvariables, asumiéndose un r crítico de Pearson de 0.221 a un $\alpha = 0.05$, con 78 grados de libertad. Respecto de los resultados correlacionales ítem-test obtenidos es posible señalar que 100 de los 173 ítems evidenciaron capacidad de aportar al concepto general de asertividad, verificándose así la consistencia interna u homogeneidad de ellos. El reactivo 32 presenta la más alta correlación ($r = 0,616$), constituyéndose así en el ítem que más aporta a la homogeneidad o validez interna del instrumento; en tanto el reactivo 27, por su parte, con un $r = 0,221$ presenta la más baja correlación dentro de los reactivos significativos; mientras que el reactivo 17 presenta la más baja correlación de toda la prueba ($r = 0,099$).

Cuadro N° 2: Correlaciones Ítem – Test para la presente investigación.

Item	r	Item	R	Item	R
1 *	0.34	30	0.18	59	0.214
2 *	0.265	31 *	0.5	60 *	0.304
3	0.136	32 *	0.616	61 *	0.238
4	0.07	33	0.17	62 *	0.286
5	0.106	34	0.177	63 *	0.31
6	0.183	35 *	0.41	64	0.031
7	0.148	36 *	0.33	65	0.088
8	0.077	37 *	0.365	66 *	0.29
9 *	0.24	38	0.022	67	-0.02
10 *	0.47	39 *	0.491	68 *	0.265
11	0.139	40 *	0.433	69	0.189
12	0.149	41	0.096	70	0.112
13 *	0.23	42	0.187	71 *	0.391
14	-0.02	43 *	0.381	72	-0.05
15 *	0.238	44 *	0.473	73 *	0.27
16 *	0.421	45	0.21	74	0.212
17	0.099	46 *	0.46	75 *	0.3
18 *	0.274	47	0.211	76	0.115
19 *	0.48	48	0.2	77 *	0.302
20	0.19	49 *	0.427	78 *	0.454
21	-0.02	50	0.075	79 *	0.393
22 *	0.305	51	0.094	80	0.197
23	0.201	52	0.116	81 *	0.453
24 *	0.328	53 *	0.405	82 *	0.38
25	0.083	54 *	0.24	83	0.178
26 *	0.321	55 *	0.234	84 *	0.381
27 *	0.221	56 *	0.391	85 *	0.29
28	0.19	57 *	-0.28	86 *	0.264
29 *	0.437	58 *	0.499	87	0.052

Continuación cuadro N° 2: Correlaciones Item - Test

Item	r	Item	R	Item	r
88 *	0.353	117 *	0.266	146	0.177
89 *	0.371	118 *	0.611	147 *	0.532
90 *	0.41	119 *	0.42	148 *	0.553
91	-0.1	120 *	0.507	149 *	0.296
92	-0.04	121 *	0.358	150 *	0.466
93 *	0.229	122 *	0.503	151	0.067
94	0.204	123 *	0.294	152 *	0.546
95 *	0.559	124	-0.02	153	0.218
96 *	0.331	125	0.2	154	0.175
97	0.214	126	0.092	155	0.097
98 *	0.48	127 *	0.22	156 *	0.26
99 *	0.451	128 *	0.521	157	0.081
100	0.177	129	0.217	158 *	0.368
101 *	0.29	130 *	0.368	159	-0.16
102 *	0.499	131 *	0.312	160 *	0.455
103 *	0.393	132 *	0.4	161	0.177
104 *	0.277	133	-0.12	162 *	0.385
105	0.145	134 *	0.45	163 *	0.267
106 *	0.22	135 *	0.41	164	0.199
107	0.186	136 *	0.293	165	0.177
108	0.186	137 *	0.228	166 *	0.475
109 *	0.463	138 *	0.354	167 *	0.31
110	0.19	139	0.212	168 *	0.385
111	0.068	140 *	0.556	169 *	0.471
112	0.082	141 *	0.386	170 *	0.335
113 *	0.556	142	0.106	171 *	0.46
114 *	0.278	143	-0.05	172	0.03
115	0.15	144	0.076	173	0.13
116 *	0.254	145	0.133		

IV.1.2 Análisis de los resultados de los ítems significativos, en cuanto a sus correlaciones ítem-test, obtenidos por Arratia y Zepeda (1999) y Bronda (2001):

A continuación se entrega el análisis de los resultados de las correlaciones ítem - test significativas obtenidas por Arratia y Zepeda (1999) y Bronda (2001), con el objeto de verificar y establecer la capacidad de discriminación de los reactivos.

1. Arratia y Zepeda (1999):

a) Primera aplicación:

2; 4; 6; 7; 9; 11; 13; 19; 22; 23; 26; 27; 28; 29; 31; 32; 33; 34; 36; 39; 40; 41; 42; 43; 45; 46; 49; 51; 54; 58; 59; 62; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 73; 74; 76; 77; 78; 81.

b) Segunda aplicación:

2; 5; 6; 17; 22; 25; 26; 27; 28; 38; 42; 44; 45; 46; 52; 55; 57; 58; 59; 60; 61; 69; 70; 74; 76; 77; 78; 79; 83; 84; 85; 87; 88; 89; 90; 91; 93; 94; 99; 101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 111; 113; 114; 116; 118; 120; 121; 122; 124; 125; 127; 128; 130; 132; 135; 137; 138; 139; 141; 142; 143; 144; 145; 147; 149; 151; 153; 154; 156; 157; 158; 159; 160; 161; 162; 163 y 164.

2. Bronda (2001):

1; 2; 4; 5; 8; 11; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 22; 23; 24; 27; 28; 29; 30; 33; 34; 35; 36; 37; 39; 40; 43; 44; 46; 47; 48; 49; 51; 52; 53; 55; 58; 61; 62; 63; 64; 66; 67; 68; 69; 70; 73; 76; 78; 81; 82; 83; 84; 85; 89; 90; 92; 93; 94; 95; 96; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 106; 109; 111; 114; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 125; 127; 128; 130; 131; 137; 138; 140; 141; 142; 144; 147; 149; 150; 152; 154; 156; 161; 163; 164; 167; 169 y 170.

Por lo tanto, y tomando en cuenta las correlaciones significativas de los tres estudios; esto es, de Arratia y Zepeda (1999); Bronda (2001) y Carrasco (2002), las correlaciones ítem-test significativas estarían dadas por los siguientes ítems: 1; 2; 4; 5; 9; 11; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 22; 23; 24; 26; 27; 28; 29; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 39; 40; 43; 44; 46; 49; 51; 52; 53; 54; 55; 57; 58; 60; 61; 62; 63; 64; 66; 67; 68; 69; 70; 73; 76; 77; 78; 79; 81; 82; 83; 84; 85; 88; 89; 90; 93; 94; 95; 96; 98; 99; 101; 102; 103; 104; 106; 109; 111; 113; 114; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 125; 127; 128; 130; 131; 132; 135; 136; 137; 138; 140; 141; 142; 144; 147; 149; 150; 152; 154; 156; 158; 160; 161; 162; 163; 164; 167; 169 y 170.

IV.1.3 Correlación Ítem – Variable

A continuación se procede a realizar un análisis de la Correlación Ítem – Variable, con el objeto de verificar la representatividad de los reactivos con respecto de su variable de origen.

Cuadro N° 3: Correlación Item - Variable Autodiálogos.

Item	1 *	10 *	19 *	28 *	36 *	45 *	54	63 *	73 *	82 *	90 *	98 *
rvble	0.665	0.516	0.467	0.334	0.49	0.428	0.119	0.543	0.432	0.399	0.388	0.556

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Tal como es posible apreciar, todos los ítems salvo el ítem 54 cuya correlación es tan sólo de 0.119, presentan una correlación significativa respecto de la variable autodiálogos.

Correlación Item – Variable Conocimiento del comportamiento asertivo adecuado, de acuerdo con sus subvariables:

Cuadro N° 4: Correlación Item – Variable y Subvariable Grado de conocimiento que el sujeto maneja sobre su propio repertorio asertivo.

Item	2 *	29 *	55	74 *	94 *	114 *	130 *	136 *	137	142	149 *	155	164
Rsubvble	0.407	0.559	0.341	0.463	0.334	0.467	0.6	0.258	0.451	0.462	0.356	0.223	0.287
Rvble	0.354	0.480	0.135	0.238	0.260	0.419	0.437	0.328	0.164	0.096	0.238	0.029	0.179

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

De acuerdo con las correlaciones obtenidas, los ítems 55; 137; 142; 155 y 164 no presentan correlación significativa respecto de la variable, pese a mostrar una alta correlación ítem - subvariable. El resto de los ítems, como es posible de observar, correlacionan significativamente tanto con la variable como con la subvariable.

Cuadro N° 5: Correlación Item – Variable y Subvariable Grado de conocimiento que el sujeto maneja sobre la adecuación del contexto al acto asertivo.

Item	11 *	37 *	64	83	99 *	122 *	131 *	159	169 *	172
Rsubvble	0.338	0.541	0.314	0.331	0.505	0.451	0.367	0.268	0.384	0.298
Rvble	0.347	0.486	-0.02	0.096	0.466	0.487	0.258	-0.01	0.444	0.151

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Al igual que como se diera para subvariable anterior, los ítems 64; 83; 159 y 172 presentan correlación significativa respecto de la subvariable, no así respecto de la variable de origen.

Cuadro N° 6: Correlación Item – Variable y Subvariable Grado de conocimiento que el sujeto maneja acerca de la persona a quien está dirigido el acto asertivo.

Item	20	46 *	75 *	91	106 *	115 *	132 *	143	171 *	173
Rsubvble	0.269	0.368	0.588	0.376	0.432	0.47	0.458	0.364	0.433	0.023
Rvble	0.155	0.416	0.417	0.053	0.365	0.346	0.415	0.158	0.496	0.065

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Los reactivos 20; 91 y 143 correlacionan significativamente respecto de la subvariable, en tanto el ítem 173 no correlaciona ni con su variable ni subvariable. El resto de los reactivos, en cambio, lo hace de manera significativa.

Cuadro N° 7: Correlación Item – Variable Autoevaluación.

Item	3 *	12*	21 *	30	38 *	47 *	56 *	65 *	84 *	92	100 *	133 *
rvble	0.612	0.414	0.448	0.209	0.461	0.345	0.548	0.26	0.315	0.19	0.321	0.414

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Tal como se aprecia, todos los ítems de esta variable correlacionan significativamente con excepción del reactivo 92, el cual no presenta correlación significativa respecto de la variable.

Correlación Item – Variable Satisfacción, de acuerdo con sus subvariables:

Cuadro N° 8: Correlación Item – Variable y Subvariable Autoevaluación del comportamiento.

Item	4 *	22 *	39 *	57	76 *	93 *	107	108	123 *	144	150 *
rsubvble	0.393	0.453	0.595	0.033	0.511	0.515	0.391	0.391	0.547	0.331	0.458
rvble	0.358	0.488	0.662	-0.1	0.482	0.458	0.193	0.193	0.416	0.152	0.453

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Se observa aquí como los ítems 108; 144 y 107 pese a presentar baja correlación respecto de la variable, correlacionan significativamente respecto de la subvariable. Sólo el ítem 57 no correlaciona ni con la variable ni con la subvariable de manera significativa.

Cuadro N° 9: Correlación Item – Variable y Subvariable Consecución del objetivo deseado, ya sea del objetivo instrumental (logro de la meta) y/o del interpersonal (generatividad).

Item	13 *	31 *	48 *	66 *	85 *	101	119 *	124	134 *	156 *
rsubvble	0.393	0.489	0.421	0.46	0.503	0.325	0.5	0.298	0.537	0.459
rvble	0.312	0.427	0.398	0.488	0.388	0.091	0.499	0.155	0.481	0.417

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Los reactivos 101 y 124, por su parte, no correlacionan significativamente respecto de la variable; sin embargo no sucede lo mismo con la subvariable a la cual representan. El resto de los reactivos correlacionan significativamente tanto con la variable como subvariable.

Cuadro N° 10: Correlación Item – Variable Responsabilidad.

Item	5 *	14 *	23 *	32 *	40 *	49 *	58 *	67 *	77 *
rvble	0.508	0.308	0.389	0.511	0.496	0.399	0.617	0.31	0.28

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Tal como es posible apreciar, todos los reactivos correlacionan significativamente con la variable responsabilidad.

Cuadro N° 11: Correlación Item – Variable Generatividad.

Item	6 *	15 *	24 *	33 *	41 *	50 *	59 *	68 *	78 *	86 *
rvble	0.478	0.362	0.467	0.523	0.491	0.318	0.409	0.404	0.459	0.257

Item	95 *	102 *	108	116 *	125 *	135 *	145 *	151 *	166 *
rvble	0.395	0.425	0.208	0.419	0.37	0.381	0.421	0.391	0.354

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Salvo el ítem 108, como es posible observar en la tabla, todos los reactivos correlacionan significativamente respecto de la variable generatividad que representan.

Cuadro N° 12: Correlación Item – Variable Respeto.

Item	7 *	16 *	25 *	34	42 *	51 *	60 *	69 *	79 *	105
rvble	0.484	0.35	0.504	0.164	0.541	0.274	0.495	0.405	0.345	0.19

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Con excepción de los reactivos 34 y 105, todos los reactivos correlacionan significativamente con la variable.

Cuadro N° 13: Correlación Item – Variable Adecuación Interpersonal.

Item	8 *	17 *	26 *	43 *	52 *	61	70 *	72 *	80 *
rvble	0.367	0.378	0.454	0.397	0.604	0.027	0.326	0.541	0.418

Item	87	96	103 *	110	117 *	126 *	127 *	138	165 *
rvble	-0.03	0.042	0.416	0.111	0.489	0.375	0.318	0.183	0.262

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Los ítems 61; 87; 96; 110 y 138 no correlacionan significativamente respecto de la variable, el resto sin embargo, lo hace de manera significativa.

Correlación Item – Variable Mensaje, de acuerdo con sus subvariables

Cuadro N° 14: Correlación Item – Variable y Subvariable Claridad del Mensaje.

Item	9 *	44 *	81 *	109 *	118 *	128 *	152 *	160 *
rsubvble	0.416	0.622	0.427	0.622	0.675	0.596	0.621	0.500
rvble	0.293	0.436	0.34	0.515	0.583	0.509	0.613	0.515

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Todos los ítems, tal como se aprecia, correlacionan significativamente tanto respecto de la variable como subvariable.

Cuadro N° 15: Correlación Item – Variable y Subvariable Dirección del Mensaje.

Item	18 *	53 *	88 *	111	147 *
rsubvble	0.502	0.625	0.531	0.551	0.613
rvble	0.351	0.5	0.395	0.159	0.55

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Salvo el ítem 111, el cual no correlaciona significativamente respecto de la variable, todos los reactivos restantes lo hacen de manera significativa tanto con la variable como subvariable.

Cuadro N° 16: Correlación Item – Variable y Subvariable Autenticidad del Mensaje.

Item	27 *	62 *	97	104 *	112	129 *	141 *	148 *	161 *	167 *	170 *
rsubvble	0.423	0.452	0.359	0.35	0.258	0.474	0.371	0.582	0.381	0.316	0.597
rvble	0.28	0.393	0.219	0.319	0.081	0.328	0.407	0.498	0.322	0.338	0.451

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

Los reactivos 97 y 112, pese a presentar una baja correlación con la variable, muestran una correlación significativa respecto de la subvariable.

Cuadro N° 17: Correlación Item – Variable y Subvariable Consistencia del Mensaje.

Item	35 *	71 *	89 *	113 *	120 *	121 *	139 *	140 *
rsubvble	0.427	0.446	0.328	0.584	0.538	0.446	0.496	0.549
rvble	0.459	0.417	0.347	0.537	0.516	0.45	0.304	0.58

Item	146 *	153 *	154 *	157	158 *	162 *	163 *	168 *
rsubvble	0.423	0.510	0.327	-0.016	0.42	0.566	0.372	0.330
rvble	0.307	0.301	0.235	-0.02	0.406	0.469	0.31	0.455

Los ítems o reactivos con asterisco (*) presentan correlación significativa.

La mayoría de los reactivos, salvo el ítem 157, como es posible de observar, presentan correlación significativa tanto respecto de la variable como subvariable.

Resultados de los ítems que correlacionan significativamente con su variable en los tres estudios:

Arratia y Zepeda (1999):

a) Primera Aplicación:

1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 22; 23; 25; 26; 27; 28; 29; 31; 33; 34; 39; 73; 76; 77; 78 y 81.

b) Segunda Aplicación:

3; 6; 7; 8; 10; 12; 15; 17; 21; 22; 27; 35; 39; 40; 41; 44; 45; 46; 93; 124; 125; 134; 139; 141; 143; 154; 158; 161; 162 y 163.

Bronda (2001):

1; 3; 5; 7; 8; 10; 12; 14; 15; 16; 17; 19; 21; 23; 24; 25; 26; 28; 30; 32; 33; 34; 36; 38; 40; 41; 42; 43; 47; 49; 50; 51; 52; 56; 58; 59; 60; 63; 65; 67; 68; 69; 70; 72; 73; 78; 80; 82; 84; 86; 90; 92; 95; 96; 98; 103; 105; 116; 117; 125; 126; 127; 133; 145; 151; 166.

En consecuencia, y tomando en cuenta los tres estudios realizados, los ítems 1; 3; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 14; 15; 16; 17; 19; 21; 23; 24; 25; 26; 28; 32; 33; 34; 36; 38; 40; 41; 42; 43; 45; 47; 49; 50; 51; 52; 56; 58; 59; 60; 63; 65; 67; 68; 69; 70; 72; 73; 77; 78; 80; 82; 84; 86; 90; 95; 98; 103; 116; 117; 125; 126; 127; 133; 145; 151 y 166 correlacionan significativamente con su variable.

Resultados de los ítems que correlacionan significativamente tanto con la variable como subvariable en los estudios de Bronda (2001) y Carrasco (2002):

Bronda (2001):

4; 9; 11; 13; 18; 20; 22; 27; 29; 31; 35; 37; 39; 44; 46; 48; 53; 55; 62; 71; 75; 76; 81; 85; 88; 89; 91; 93; 94; 99; 101; 104; 106; 107; 109; 114; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 128;

129; 130; 131; 134; 137; 139; 140; 141; 142; 143; 144; 147; 148; 149; 150; 152; 154;
156; 159; 160; 161; 162; 163; 164; 167; 168; 169; 170 y 172.

Carrasco (2002):

2; 4; 9; 11; 13; 18; 22; 27; 29; 31; 35; 37; 39; 44; 46; 48; 53; 62; 66; 71; 74; 75; 76; 81;
85; 88; 89; 93; 94; 99; 104; 106; 109; 113; 114; 115; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 128;
129; 130; 131; 132; 134; 136; 139; 140; 141; 146; 147; 148; 149; 150; 152; 153; 154;
156; 158; 160; 161; 162; 163; 167; 168; 169; 170 y 171.

Los ítems que correlacionan significativamente tanto con la variable como subvariable en las investigaciones llevadas a cabo por Bronda (2001) y Carrasco (2002) son, por lo tanto, los siguientes: 4; 9; 11; 13; 18; 22; 27; 29; 31; 35; 37; 39; 44; 46; 48; 53; 62; 71; 75; 76; 81; 85; 88; 89; 93; 94; 99; 104; 106; 109; 114; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 128; 129; 130; 131; 134; 139; 140; 141; 147; 148; 149; 150; 152; 154; 156; 160; 161; 162; 163; 167; 168; 169 y 170.

En consecuencia, los ítems que correlacionan significativamente tanto con la variable como variable/subvariable son, tomando en cuenta los tres estudios, los ítems: 1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 56; 58; 59; 60; 62; 63; 65; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 75; 76; 77; 78; 80; 81; 82; 84; 85; 86; 88; 89; 90; 93; 94; 95; 98; 99; 103; 104; 106; 109; 114; 116; 117; 118; 119; 120; 121;

122; 123; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 133; 134; 139; 140; 141; 145; 147; 148; 149; 150; 151; 152; 154; 156; 160; 161; 162; 163; 166; 167; 168; 169 y 170.

Es así como al observar en conjunto los tres estudios y sus respectivas correlaciones ítem-test e ítem-variable/subvariable es posible concluir que los ítems 1; 4; 5; 9; 11; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 22; 23; 24; 26; 27; 28; 29; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 39; 40; 43; 44; 46; 49; 51; 52; 53; 58; 60; 62; 63; 67; 68; 69; 70; 73; 76; 77; 78; 81; 82; 84; 85; 88; 89; 90; 93; 94; 95; 98; 99; 103; 104; 106; 109; 114; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 125; 127; 128; 130; 131; 140; 141; 147; 149; 150; 152; 154; 156; 160; 161; 162; 163; 167; 169 y 170 permanecen en el instrumento y además se incluyen en posteriores análisis por presentar tanto correlaciones ítem-test como ítem-variable/subvariable significativas; es decir, aportan a la prueba total y representan significativamente a su variable/subvariable de origen.

Por otra parte, los reactivos 3; 6; 7; 8; 10; 12; 14; 21; 25; 38; 41; 42; 45; 47; 48; 50; 56; 59; 65; 71; 72; 75; 80; 86; 126; 129; 133; 134; 139; 145; 148; 151; 166 y 168, si bien no presentan una correlación ítem-test significativa, adquieren significación al correlacionarlos con su propia variable/subvariable, de modo que mejoran sus aportes al ser significativos para la medición de la variable/subvariable y por lo tanto no corren riesgo de ser eliminados del cuestionario.

En cambio los ítems 2; 54; 55; 57; 61; 64; 66; 79; 83; 96; 101; 102; 111; 113; 132; 135; 136; 137; 138; 142; 144; 158 y 164 presentan correlaciones ítem-variable y/o subvariable más bajas que las correspondientes correlaciones ítem-test, por lo que se les

sometió a un análisis posterior, correlacionándolos con las demás variables de origen, con el fin de determinar si su aporte lo realizan a otra variable que aquella en que se les incluyó originalmente.

Y, finalmente los ítems 20; 30; 74; 87; 91; 92; 97; 100; 105; 107; 108; 110; 112; 115; 124; 143; 146; 153; 155; 157; 159; 165; 171; 172 y 173 se eliminan por cuanto no contribuyen ni a la prueba total ni a la variable y/o subvariable a la que se supone representan.

Ítems reubicados en otras variables y/o subvariables:

A partir de un análisis de los distintos grados de significación correlacional ítem-variable/subvariable, se determinó reubicar los ítems 54; 55; 57; 61; 79; 96; 101; 102; 113; 135; 138 y 158 por cuanto todos ellos, tal como ya se señaló, presentan correlaciones ítem-variable y/o subvariable, en ambos estudios, más bajas que las correspondientes correlaciones ítem-test. Es así como el ítem 54, cuya variable de origen era la 1, es reubicado en la variable 3; el ítem 55 en la subvariable 9A; el ítem 57 en la subvariable 1; el 61 en la variable 9C; el 79 en la variable 4B; el 96 en la variable 2B; el 101 en la subvariable 9A; el 102 en la variable 9D; el 113 en la subvariable 2B; el 135 en la variable 1; el ítem 138 en la variable 1, y finalmente el ítem 158 es reubicado en la variable 2C. Todos estos reactivos al ser reubicados en otras variables mejoran su correlación ítem – variable/subvariable.

Los ítems 2; 64; 66; 83; 111; 132; 136; 137; 142; 144 y 164 en cambio, se los mantiene en su variable de origen, ya que las correlaciones con sus respectivas variables y/o subvariables de origen eran las más significativas que las alcanzadas con cualquier otra variable del instrumento. Cabe recordar que todos estos ítems tenían una correlación significativa con la prueba total. Así, el hecho que alcancen una más baja correlación con su variable que con la prueba podría estar indicando que constituyen ítems supravARIABLES o marginales dentro de las variables en que se encuentran.

En resumen; del total de los 173 reactivos 25 son eliminados de la prueba y 12 reubicados en otra variable y/o subvariable, quedando así 148 reactivos como representativos tanto de la prueba total como de su variable, siendo estos reactivos los utilizados para llevar a cabo los análisis posteriores.

Las variables quedan, entonces, constituidas por los ítems que se muestran a continuación:

Cuadro N° 18: Variable e ítems componentes

Variables	Reactivos
1	1, 10, 19, 28, 36, 45, 57, 63, 73, 82, 90, 98, 135, 138
2A	2, 29, 94, 114, 130, 136, 137, 142, 149, 164
2B	11, 37, 64, 83, 96, 99, 113, 122, 131, 169
2C	46, 75, 106, 132, 158
3	3, 12, 21, 38, 47, 54, 56, 65, 84, 133
4A	4, 22, 39, 76, 93, 123, 144, 150
4B	13, 31, 48, 66, 79, 85, 119, 134, 156
5	5, 14, 23, 32, 40, 49, 58, 67, 77
6	6, 15, 24, 33, 41, 50, 59, 68, 78, 86, 95, 116, 125, 145, 151, 166
7	7, 16, 25, 34, 42, 51, 60, 69
8	8, 17, 26, 43, 52, 70, 72, 80, 103, 117, 126, 127
9A	9, 44, 55, 81, 101, 109, 118, 128, 152, 160
9B	18, 53, 88, 111, 147
9C	27, 61, 62, 104, 129, 141, 148, 161, 167, 170
9D	35, 71, 89, 102, 120, 121, 139, 140, 154, 162, 163, 168

En la tabla es posible observar como las variables 6 (Generatividad) y 1 (Autodiálogos) presentan el mayor número de ítems, a diferencia de las subvariables 2C (Grado de conocimiento que el sujeto maneja acerca de la persona a quien está dirigido el acto asertivo) y 9B (Dirección del mensaje), las cuales cuentan con tan sólo 5 ítems construidos para representarlas.

IV.2 ANÁLISIS DE VARIANZA

Se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), con un diseño de 2 x 3, con el objeto de poder aportar a la validez de constructo de la prueba y así poder establecer si ésta discrimina en virtud del sexo y/o edad. En un primer lugar se efectuó respecto de cada variable y subvariable, para finalmente hacerlo con la prueba total.

A continuación se procede a entregar las tablas de los análisis de varianza de las distintas variables, subvariables y prueba total obtenidos, como a su vez se comenta respecto de la necesidad o no de elaborar normas diferenciales ya sea para los tres grupos etáreos considerados y/o por sexo.

Para efectos de la presente investigación se estableció como criterio trabajar con un $p < 0.05$ que corresponde a la probabilidad de incurrir en error al rechazar la hipótesis nula, la cual supone la igualdad entre los distintos grupos. No obstante, se obtuvieron algunos resultados significativos con $p < 0.01$, lo que se consigna en cada tabla. Tal como se ha indicado con anterioridad, la variable edad fue categorizada en 3 rangos de 25 a 35, de 36 a 45 y de 46 a 60 años.

Cuadro N° 19: Análisis de varianza de la variable Autodiálogos.

V1				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	59,7281265	2,06021047	0,13467418
SEXO	1	39,023674	1,34604907	0,24969947
SEXO*EDAD	2	41,3947906	1,4278363	0,24635664

Los resultados incluidos en la tabla N° 19 no arrojan diferencias significativas en cuanto a la edad, sexo ni en sus efectos combinados por lo que no se requiere, entonces, de la elaboración de normas diferenciales para la variable autodiálogos.

Cuadro N° 20: Análisis de varianza de la subvariable Grado de conocimiento que el sujeto maneja sobre su propio repertorio asertivo.

V2A				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	54,2864571	3,67000055	0,03022172 *
SEXO	1	5,61458349	0,37957025	0,53972387
SEXO*EDAD	2	3,8864584	0,26274148	0,76965493

*p<0,05

Aquí, en cambio, sí se observan diferencias significativas en virtud de la edad, lo cual plantea la necesidad de elaborar normas diferenciales para los tres grupos etáreos en esta subvariable.

Cuadro N° 21: Análisis de varianza de la subvariable Grado de conocimiento que el sujeto maneja sobre la adecuación del contexto al acto asertivo.

V2B				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	52,3177071	3,72910523	0,0286407 *
SEXO	1	13,864583	0,98824072	0,32341233
SEXO*EDAD	2	2,6760416	0,19074309	0,82674986

*p<0,05

La variable edad, al igual que en la tabla anterior, muestra efectos significativos sobre esta subvariable, lo cual sugiere la necesidad de elaborar normas diferenciales para los tres grupos de edad.

Cuadro N° 22: Análisis de varianza de la variable Grado de conocimiento que el sujeto maneja acerca de la persona a quien está dirigido el acto asertivo.

V2C				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	33,4010429	4,50607681	0,01423415 *
SEXO	1	31,713068	4,27835512	0,04209524 *
SEXO*EDAD	2	2,62604165	0,35427475	0,70286572

*p<0,05

Esta tabla muestra la ocurrencia de diferencias significativas en virtud del sexo y edad, lo cual plantea, al igual que con las subvariables anteriores, la necesidad de elaborar normas diferenciales para los tres grupos de edad, pero además para la variable sexo.

Cuadro N°23: Análisis de varianza de la variable Conocimiento del comportamiento asertivo adecuado.

V2				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	391,119781	6,63684464	0,00223301 *
SEXO	1	18,296402	0,31046849	0,57907432
SEXO*EDAD	2	15,3114586	0,25981751	0,77189285

*p<0,01

Se aprecian diferencias significativas, en la tabla N° 23, respecto de la edad, lo cual sugiere la necesidad de establecimiento de normas diferenciales para los tres grupos etáreos.

Cuadro N° 24: Análisis de varianza de la variable Autoevaluación.

V3				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	36,8645821	2,26372647	0,11111628
SEXO	1	13,636364	0,83736193	0,36312458
SEXO*EDAD	2	27,1312504	1,66603625	0,19600475

Los resultados, aquí en esta tabla, no arrojan diferencias significativas por edad, sexo, ni en sus efectos combinados.

Cuadro N°25: Análisis de varianza de la subvariable Autoevaluación del comportamiento.

V4A				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	86,0166702	8,07898903	0,00067053 *
SEXO	1	1,094697	0,1028178	0,74937779
SEXO*EDAD	2	2,2458334	0,21093659	0,81031066

*p<0,01

La variable edad, sobre esta subvariable en cambio, muestra efectos significativos, lo cual plantea la necesidad del establecimiento de normas diferenciales por edad.

Cuadro N° 26: Análisis de varianza de la variable Consecución del objetivo deseado, ya sea del objetivo instrumental (logro de la meta) y/o interpersonal (generatividad).

V4B				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	73,0583344	5,72097015	0,00489489 *
SEXO	1	0,24242425	0,01898349	0,89078808
SEXO*EDAD	2	0,44166666	0,03458554	0,9660213

*p<0,01

Igualmente aquí se observan diferencias significativas en cuanto a la edad, lo cual hace necesario también el establecimiento de normas diferenciales en virtud de los tres grupos de edad.

Cuadro N° 27: Análisis de varianza de la variable Satisfacción.

V4				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	317,041656	9,3221302	0,00024507 *
SEXO	1	0,30681819	0,00902152	0,92458612
SEXO*EDAD	2	3,20416665	0,09421367	0,91019726

*p<0,01

También aquí se arrojan diferencias significativas en cuanto a la edad y en consecuencia, la necesidad de elaborar normas diferenciales.

Cuadro N° 28: Análisis de varianza de la variable Responsabilidad.

V5				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	15,3479166	1,22788858	0,29880801
SEXO	1	53,640152	4,2914052	0,0417916 *
SEXO*EDAD	2	2,61041665	0,20884274	0,8119995

*p< 0,05

En esta variable se observan diferencias significativas respecto del sexo, lo cual sugiere la necesidad del establecimiento de normas diferenciales en virtud de esa variable.

Cuadro N° 29: Análisis de varianza de la variable Generatividad.

V6				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	24,8531246	0,59040737	0,55669022
SEXO	1	24,546402	0,58312088	0,44751948
SEXO*EDAD	2	25,036459	0,59476262	0,55430907

Aquí no se aprecian diferencias significativas en virtud de la edad, sexo ni en sus efectos combinados, por lo cual no se requiere del establecimiento de normas diferenciales.

Cuadro N° 30: Análisis de varianza de la variable Respeto.

V7				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	22,3708324	2,71420956	0,07285589
SEXO	1	4,6401515	0,56298053	0,45544094
SEXO*EDAD	2	1,14583337	0,13902172	0,87043589

Al igual que en el caso anterior, no se observan diferencias significativas, en virtud de la edad, sexo, ni en sus efectos combinados.

Cuadro N° 31: Análisis de varianza de la variable Adecuación Interpersonal.

V8				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	5,90104151	0,17778654	0,83747756
SEXO	1	0,04640152	0,00139798	0,97027504
SEXO*EDAD	2	20,5427074	0,61891055	0,54129481

Tampoco aquí se observan diferencias por edad, sexo ni en sus efectos combinados.

Cuadro N° 32: Análisis de varianza de la subvariable Claridad del Mensaje.

V9A				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	33,0458336	2,10711241	0,12882526
SEXO	1	8,01515198	0,51107275	0,47692418
SEXO*EDAD	2	8,98333359	0,57280725	0,5664205

Tal como se verá en las próximas tablas, lo que sucede con esta subvariable, vale decir la no ocurrencia de diferencias significativas por edad, sexo y efectos combinados, se repite con el resto de las subvariables de la variable Mensaje, por lo que en este caso y en los otros que se ven a continuación, no se requiere de la elaboración de normas diferenciales.

Cuadro N° 33: Análisis de varianza de la subvariable Dirección del Mensaje.

V9B				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	9,0510416	2,19644046	0,11839641
SEXO	1	1,16003788	0,28150949	0,59730226
SEXO*EDAD	2	7,21770811	1,75154066	0,18062247

Cuadro N° 34: Análisis de varianza de la subvariable Autenticidad del Mensaje.

V9C				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	11,7979164	0,66606587	0,51677811
SEXO	1	0,24242425	0,01368636	0,90718591
SEXO*EDAD	2	30,0145836	1,6945101	0,19073822

Cuadro N° 35: Análisis de varianza de la subvariable Consistencia del Mensaje.

V9D				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	40,7333336	2,11973739	0,12729588
SEXO	1	1,1015E-28	5,7323E-30	1
SEXO*EDAD	2	18,0166664	0,93757617	0,39617705

Cuadro N° 36: Análisis de varianza de la variable Mensaje.

V9				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	322,386444	2,32227612	0,10515593
SEXO	1	5,0464015	0,03635121	0,84931415
SEXO*EDAD	2	208,094788	1,49898839	0,23005892

Al igual que lo sucedido con sus subvariables, la variable Mensaje no requiere de la elaboración de normas diferenciales, ya que no se observan diferencias significativas en razón de la edad, sexo ni en sus efectos combinados.

Cuadro N° 37: Análisis de varianza de la Prueba Total.

TOTAL				
Efectos	Grados de Libertad	Media de Cuadrados	Nivel F	Nivel P
EDAD	2	5676,46777	4,51000118	0,01418444 *
SEXO	1	339,773682	0,26995304	0,60491395
SEXO*EDAD	2	715,692688	0,5686239	0,56875885

*p<0,05

El análisis de varianza de la prueba total arroja diferencias significativas en virtud de la edad, lo cual hace necesario, a diferencia de la investigación llevada a cabo por Bronda (2001), la elaboración de normas diferenciales para los tres grupos de edad. Cabe señalar además que, 5 subvariables y 3 variables del instrumento presentan la necesidad de elaborar normas diferenciales en razón de la edad y/o sexo. En Bronda (2001), en cambio, tan sólo 3 variables y subvariables, en total, requerían de ello.

Es así como a partir de los resultados anteriores se obtienen las siguientes normas interpretativas, las cuales tienen el carácter de provisorias y se entregan en términos de promedios y desviación estándar de puntajes. En la tabla que se expone, aparte del promedio y desviación estándar, se consignan los puntajes del rango promedio, en virtud de lo cual los valores superiores a los consignados en la tabla indican que la variable está exacerbada, y los valores bajos, que la variable está inhibida.

Estas normas provisionarias se entregan con el fin que las personas interesadas en usar este instrumento, cuenten con un criterio interpretativo en torno a los resultados que obtengan. Es importante señalar además que estos valores son aplicables solamente a sujetos cuyas características sean homólogas con las de las contempladas en la presente investigación.

Cuadro N° 38: Normas provisionarias para las variables, subvariables y prueba total diferenciadas por tramo etario.

Normas

	1			2A			2B			2C						2			3
										H			M						
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Promedio	50,7	37,79	37,28	40,79	39,125	38	20,833	20,75	19,375	20,25	19,333	17,563	101,333	96,95	93,78	37,9			
Desv. Standard	5,5	4,11	4	3,92	3,78	3,83	2,209	2,301	2,335	1,96	2,871	3,847	8,05	8,05347	8,11156	4,13			
Límite superior	56,2	44,11	41,79	41,2	44,54	42,905	23,042	23,051	21,71	22,21	22,204	21,41	109,383	105,00347	101,89156	42,03			
Límite inferior	45,2	35,89	33,79	33,36	37,04	34,17	18,624	18,449	17,04	18,29	16,462	13,716	93,283	88,89653	85,66844	33,77			

Continuación cuadro N° 38.

	4A			4B			4						5		
										H			M		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Promedio	32,67	30,67	29,125	37,63	36,04	34,38	70,29	66,71	63,5	32,85	31,175				
Desv. Standard	3,5928	3,4183	3,4972	4,093459448	4,160431371	4,128762189	3,592792578	3,418286806	3,497195983	3,718241043	3,65619167				
Límite superior	36,2628	34,0883	32,6222	41,72345945	40,20043137	38,50876219	73,88279258	70,12828681	66,99719598	36,56824104	34,83119167				
Límite inferior	29,0772	27,2517	25,6278	33,53654055	31,87956863	30,25123781	66,69720742	63,29171319	60,00280402	29,13175896	27,51880833				

Continuación cuadro N° 38.

	6	7	8	9A	9B	9C	9D	9	Total		
									1	2	3
Promedio	57,8	30,7	44,7	40,1	19,4	38,8	47,3	146	579,54	546,21	550,78
Desv. Standard	6,4	2,89	5,64	3,98	2,07	4,2	4,41	12	37,33	36,11	36,67
Límite superior	64,2	33,59	50,34	44,08	21,47	43	51,71	158	616,87	582,32	587,45
Límite inferior	51,4	27,81	39,06	36,12	17,33	34,6	42,89	134	542,21	510,1	514,11

EDAD	
25 A 35	1
36 A 45	2
46 A 60	3

H = Hombre
M = Mujer

IV.3 CÁLCULO DE LA CONFIABILIDAD PARA EL INSTRUMENTO

Se procedió a calcular la confiabilidad por consistencia interna sobre un total de 148 ítems de la prueba, estructurada en torno a los reactivos remanentes luego del análisis de ítems. Mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo un resultado total de $\alpha=0.92$; valor que explica que la prueba final es altamente consistente, es decir, que todos sus elementos aportan en la misma dirección, se asocian y varían en conjunto.

Cuadro N° 39: Promedio, varianza, desviación típica, correlación ítem-test corregida y confiabilidad con eliminación de ítems.

Reactivos remanentes	Promedio con Ítem eliminado	Varianza	Desviación típica con ítem eliminado	Correlación ítem-test corregida	α con ítem corregido
1	559,887512	1300,549805	36,0631371	0,30876148	0,91737062
2	558,325012	1309,71936	36,1900444	0,4642441	0,91714847
3	558,762512	1297,880981	36,0261154	0,45677981	0,91672844
4	558,674988	1317,71936	36,3004036	0,16714536	0,91797668
5	559,287476	1308,554932	36,173954	0,29994357	0,91742945
6	559,387512	1313,987305	36,2489624	0,18631445	0,91796005
7	560,337524	1347,298584	36,7055664	-0,29366127	0,92006248
8	559,837524	1306,386108	36,1439629	0,29796508	0,91742164
9	559,200012	1313,63501	36,2441025	0,26520827	0,91760266
10	559,125	1301,584351	36,0774765	0,35055307	0,9171564
11	559,112488	1305,649902	36,1337776	0,39411977	0,91710275
12	559,049988	1293,322388	35,9627914	0,47590977	0,91654837
13	559,387512	1296,21228	36,0029488	0,38305053	0,9169547
14	559,349976	1305,377563	36,1300087	0,33161041	0,91727626
15	558,862488	1314,693726	36,2587051	0,24291958	0,91768181
16	559,450012	1295,772583	35,9968414	0,40247038	0,91686291
17	558,924988	1317,119507	36,292141	0,17104672	0,91796964
18	558,8125	1313,227417	36,2384796	0,26519322	0,91759759
19	559,025024	1302,299561	36,0873871	0,34295657	0,91719598
21	558,549988	1306,872559	36,150692	0,26492625	0,91759056
22	559,1875	1314,202393	36,2519302	0,20723528	0,91782904
23	560,025024	1321,649414	36,354496	0,07940223	0,91847044

Continuación cuadro N° 39

24	558,875	1314,709473	36,2589226	0,29253888	0,91755879
25	558,912476	1315,929932	36,2757492	0,18859696	0,91789949
26	559,012512	1320,287354	36,3357582	0,10617939	0,91829598
27	559,224976	1302,699341	36,092926	0,34105286	0,91720802
28	559,424988	1326,419312	36,4200401	0,01727713	0,91864026
29	558,787476	1320,942505	36,3447723	0,14825861	0,91800123
31	558,849976	1313,427612	36,2412415	0,30160007	0,91750902
32	559,049988	1295,647339	35,9951019	0,41565225	0,91680753
33	558,762512	1298,730957	36,0379105	0,56490815	0,91655487
34	558,549988	1299,247437	36,0450745	0,49937978	0,91667926
35	559,112488	1305,574951	36,13274	0,27518553	0,91754103
36	558,912476	1298,47998	36,0344276	0,46596915	0,91672349
37	558,599976	1305,165039	36,1270676	0,45263845	0,91697717
38	559,212524	1307,99231	36,1661758	0,28821608	0,91747129
39	559,424988	1311,619385	36,2162857	0,17472142	0,91816312
40	558,612488	1301,987305	36,0830612	0,36590904	0,91710162
41	559,025024	1302,024414	36,0835762	0,3378883	0,9172157
42	559,025024	1319,224365	36,3211288	0,11524148	0,91828895
43	558,8125	1319,852417	36,3297729	0,13378473	0,9181028
44	559,549988	1331,647461	36,491745	-0,05779625	0,9192512
45	559,299988	1328,709961	36,4514732	-0,01891327	0,91888231
46	558,762512	1317,981079	36,3040085	0,20655334	0,9178164
47	558,924988	1317,569458	36,2983398	0,21473029	0,91778988
48	559,150024	1305,327637	36,1293182	0,35050011	0,91721112
49	559,0625	1324,658569	36,3958588	0,05592711	0,9183678
50	558,912476	1304,929932	36,1238136	0,35540628	0,91718823
51	559,4375	1338,771118	36,589222	-0,15691935	0,91962248
52	558,637512	1324,730957	36,3968544	0,04414816	0,91851944
53	559,049988	1314,57251	36,2570343	0,27755791	0,91758686
54	558,724976	1302,299561	36,0873871	0,47054732	0,91684228
55	559,400024	1320,640015	36,3406105	0,10761546	0,91825521
56	559,450012	1313,44751	36,2415161	0,21007591	0,91782469
57	559,224976	1305,399292	36,1303101	0,29531357	0,91743201
58	558,849976	1324,602417	36,3950882	0,06122895	0,91831976
59	559,112488	1297,574829	36,0218658	0,44310674	0,91675764
60	558,912476	1315,35498	36,2678223	0,21984284	0,9177649
61	558,724976	1293,474365	35,9649048	0,43941709	0,91667575
62	558,900024	1317,414917	36,2962112	0,18083696	0,91791415
63	559,599976	1308,214966	36,1692543	0,27460447	0,91753304
64	558,450012	1311,222656	36,2108078	0,36598343	0,91732806
65	559,112488	1310,274902	36,1977196	0,26612675	0,91757321
66	558,799988	1301,810059	36,0806046	0,43379012	0,91690028
67	558,724976	1305,349365	36,1296196	0,43437728	0,917014
68	558,912476	1316,454834	36,2829819	0,23426139	0,91772461
69	559,974976	1320,549316	36,3393631	0,07462078	0,91871041

Continuación cuadro N°39

70	560,237488	1331,431152	36,488781	-0,05441035	0,91927773
71	559,237488	1317,606079	36,2988434	0,1578574	0,91803414
72	558,912476	1286,804932	35,8720627	0,58001441	0,9160623
73	559,262512	1303,668457	36,1063499	0,4261387	0,91697407
75	559,012512	1306,562256	36,1464005	0,4224126	0,91707683
76	559,387512	1294,137329	35,9741211	0,49460325	0,91651881
77	559,049988	1329,94751	36,4684448	-0,03862917	0,91880804
78	558,900024	1306,014893	36,1388283	0,27106532	0,91756183
79	559,150024	1314,877441	36,2612381	0,15243728	0,91820675
80	559	1313,949951	36,2484474	0,22074704	0,9177658
81	558,737488	1308,843628	36,1779442	0,29276809	0,91745877
82	558,825012	1316,419312	36,2824936	0,16392095	0,91803521
83	559,037476	1322,21106	36,3622208	0,09039877	0,91828632
84	560,049988	1323,19751	36,375782	0,0769733	0,91832089
85	559,400024	1315,289917	36,2669258	0,16559079	0,9180671
86	559,224976	1310,724243	36,2039261	0,26382479	0,917584
88	560,150024	1310,152588	36,1960297	0,23771891	0,91771412
89	558,8125	1294,852417	35,9840584	0,55668467	0,91640878
90	559	1309,600098	36,1883965	0,23488601	0,91773897
93	558,849976	1317,102661	36,2919083	0,19562802	0,91785389
94	559,799988	1316,060059	36,2775421	0,12888904	0,91839063
95	559,287476	1324,329834	36,3913422	0,06045923	0,91836149
96	559,799988	1288,859985	35,9006958	0,43860248	0,9166019
98	558,599976	1319,589966	36,3261604	0,13123976	0,91813129
99	559,125	1300,034302	36,0559883	0,37686798	0,9170301
101	559,387512	1323,562256	36,3807945	0,05236873	0,91860306
102	558,75	1317,537598	36,2979012	0,18180734	0,91790807
103	558,712524	1318,704834	36,3139763	0,16469269	0,91796833
104	559,275024	1295,749268	35,9965172	0,44726843	0,91669905
106	559,262512	1321,543701	36,3530426	0,08587917	0,91839921
109	559,799988	1309,934937	36,1930237	0,29630953	0,91745818
111	558,737488	1318,36853	36,3093452	0,18839484	0,91787547
113	559,362488	1324,28125	36,3906746	0,02725767	0,91908765
114	559,099976	1322,439941	36,3653679	0,05608981	0,91875076
116	558,587524	1309,467285	36,1865616	0,30296621	0,91743022
117	558,474976	1304,074341	36,111969	0,37078071	0,91712397
118	559,025024	1318,349487	36,309082	0,14154772	0,91811562
119	559,1875	1320,152344	36,3339005	0,1044061	0,91832554
120	560	1332,524902	36,5037651	-0,06783748	0,91936654
121	559,237488	1313,106079	36,236805	0,19283421	0,91794062
122	559,037476	1305,286011	36,1287422	0,37555432	0,91713798
123	559,237488	1307,031128	36,1528854	0,22302014	0,91789329
125	559,049988	1321,797485	36,3565331	0,08690798	0,91836041
126	559,662476	1311,423706	36,2135849	0,19302975	0,91799694
127	558,787476	1313,792358	36,246273	0,19016992	0,91793919

Continuación cuadro N° 39:

128	558,837524	1302,961182	36,0965538	0,45339507	0,91689676
129	559,0625	1320,433716	36,3377724	0,21215104	0,91783684
130	558,75	1303,137451	36,0989952	0,45175046	0,91690594
131	559,012512	1313,037476	36,2358589	0,2649453	0,91759616
132	558,75	1304,5625	36,1187286	0,45799309	0,91694629
133	559,025024	1289,774414	35,9134293	0,60999852	0,91611063
134	558,662476	1298,07373	36,0287895	0,51989639	0,91659832
135	559,099976	1300,139893	36,0574532	0,53292078	0,91665888
136	558,837524	1305,360962	36,1297798	0,44030657	0,91700429
137	558,787476	1311,767456	36,2183304	0,27424824	0,91755247
138	558,887512	1307,674927	36,1617889	0,4158411	0,91712672
139	558,637512	1311,93103	36,2205887	0,33248749	0,91740817
140	560,087524	1326,630005	36,4229317	0,00994759	0,91879576
141	558,674988	1307,369263	36,1575623	0,50599909	0,91700357
142	559,5625	1309,046021	36,1807404	0,19150446	0,91812009
144	559,512512	1311,074829	36,2087669	0,21403602	0,91784656
145	559,099976	1306,265015	36,1422882	0,2640605	0,91760206
147	558,612488	1314,83728	36,260685	0,24023202	0,91769159
148	559,212524	1315,542236	36,2704048	0,21261424	0,91779292
149	558,799988	1308,609863	36,1747131	0,37320563	0,91723299
150	558,650024	1286,477539	35,8675003	0,52130729	0,91622055
151	558,900024	1316,840088	36,2882919	0,17205392	0,9179709
152	558,637512	1317,756104	36,3009109	0,29128715	0,91765076
154	559,099976	1307,23999	36,1557732	0,34521368	0,91726428
156	558,474976	1311,224243	36,2108307	0,39489111	0,91728693
158	558,837524	1305,811157	36,1360092	0,38347271	0,91713166
160	559,25	1306,912476	36,1512451	0,35398862	0,91723317
161	559,0625	1296,908691	36,012619	0,50208586	0,91659099
162	558,5625	1309,346069	36,1848869	0,49744231	0,91710234
163	559,075012	1305,619263	36,1333542	0,34376466	0,91723788
164	559,349976	1314,902588	36,2615852	0,17108294	0,91803998
166	558,662476	1307,448486	36,1586571	0,54320633	0,91697592
167	559,349976	1318,05249	36,3049927	0,15419285	0,91804212
168	559,287476	1301,029785	36,0697899	0,35653979	0,91712505
169	558,837524	1314,386108	36,2544632	0,24317409	0,91767865
170	558,575012	1312,519409	36,2287102	0,38039699	0,91735423

IV.4 ANÁLISIS FACTORIAL

El análisis factorial permite examinar la estructura subyacente o correlaciones entre un amplio número de variables, que en este caso corresponden a 15 variables (las subvariables también consideradas como variables), para así poder resumir o condensar toda esta información en una serie de factores o componentes más pequeños, lo cual determina, finalmente, el grado de justificación de cada variable por cada dimensión. De ahí la importancia de los análisis factoriales y de tipo correlacionales utilizados en la presente investigación, en sus dos modalidades, esto es de Factor General, que se enfoca solamente en la varianza común entre los factores, y de Componentes Principales, que se enfoca en la varianza total (varianza común + varianza específica de la variable + varianza error = varianza total).

Se utilizó un $r > 0,30$, al igual que en Bronda (2001), para examinar la matriz de correlaciones entre las variables y así poder cumplir con un porcentaje alto de correlaciones significativas para los análisis factoriales. Para determinar el número de extracción de factores, se utilizó el criterio de raíz latente (autovalor) o criterio de Kaiser, el cual plantea que los factores extraídos deben tener el poder explicativo de a lo menos una variable y expliquen, a su vez, a lo menos el 60% de la varianza total. Y, finalmente, se procedió a rotar la matriz por medio del método de rotación ortogonal Varimax, tras lo cual se utilizó un criterio de corte $r = 0,60$ al 5% de error recomendado por Hair y cols., (1999), para la interpretación de los resultados.

Cuadro N° 40: Matriz de Correlaciones

N= 80

V1	V2A	V2B	V2C	V3	V4A	V4B	V5	V6	V7
V1	1	0,38309641	0,23301404	-0,11127599	0,426447241	0,50750095	0,53998919	0,37831505	0,27081265
V2A	0,59143528	1	0,19002732	-0,05760807	0,355965984	0,31225264	0,49055832	0,16531217	0,13759703
V2B	0,38309641	0,34693753	1	0,36236044	0,208026331	0,44262112	0,47210294	0,38611244	0,46571102
V2C	0,23301404	0,19002732	0,57391261	1	0,144168615	0,22776912	0,35199555	0,23620347	0,30262838
V3	-0,11127599	-0,05760807	0,13069552	1	0,146622019	0,28467491	0,02227024	0,21272858	0,18177516
V4A	0,42644724	0,35596598	0,14416861	0,14662202	1	0,53520496	0,29088989	0,30058293	0,19168849
V4B	0,50750095	0,31225264	0,44262112	0,28467491	0,535204964	1	0,21742575	0,57330111	0,22898249
V5	0,53998919	0,49055832	0,47210294	0,35199555	0,290889893	0,21742575	1	0,20134889	0,32087747
V6	0,37831505	0,16531217	0,38611244	0,23620347	0,300582932	0,57330111	0,20134889	1	0,16100486
V7	0,27081265	0,13759703	0,46571102	0,30262838	0,191688494	0,22898249	0,32087747	0,16100486	1
V8	0,12851271	0,21130446	0,42180654	0,58554607	-0,189301362	-0,09347878	0,40334083	0,13759283	0,31357149
V9A	0,57748682	0,50636917	0,5611458	0,39598249	0,417724551	0,61371095	0,46791559	0,43969743	0,35164594
V9B	0,31785636	0,22085461	0,40621786	0,16278141	0,197856227	0,41009736	0,09994161	0,34480336	0,27035925
V9C	0,54077639	0,47059234	0,31923834	0,2682238	0,274775381	0,40862001	0,37289414	0,29398884	0,23861151
V9D	0,62694189	0,55194052	0,56875343	0,3765972	0,00390654	0,44257639	0,47205639	0,34692257	0,28444567

V8	V9A	V9B	V9C	V9D
V1	0,12851271	0,57748682	0,31785636	0,54077639
V2A	0,21130446	0,50636917	0,22085461	0,47059234
V2B	0,42180654	0,5611458	0,40621786	0,31923834
V2C	0,58554607	0,39598249	0,16278141	0,2682238
V3	-0,04219411	0,27823193	0,27669493	-0,00223406
V4A	-0,18930136	0,41772455	0,19785623	0,27477538
V4B	-0,09347878	0,61371095	0,41009736	0,40862001
V5	0,40334083	0,46791559	0,09994161	0,37289414
V6	0,13759283	0,43969743	0,34480336	0,29398884
V7	0,31357149	0,35164594	0,27035925	0,23861151
V8	1	0,20157571	0,01959927	0,1553504
V9A	0,20157571	1	0,49090791	0,58249369
V9B	0,01959927	0,49090791	1	0,36691188
V9C	0,1553504	0,58249369	0,36691188	1
V9D	0,12268142	0,6293583	0,51749909	0,55845429

De acuerdo con estos datos, la matriz de correlaciones revela que 59 de las 105 correlaciones (56%) son significativas al nivel de 0.30, lo que lleva a justificar entonces, la aplicación del análisis factorial.

Cuadro N° 41: Extracción de Componentes Principales.

	Autovalor	Porcentaje de varianza explicada	Autovalor acumulado	Porcentaje de varianza explicada acumulada
1	5,7993095	38,6620634	5,7993095	38,66206
2	1,85264894	12,3509929	7,65195844	51,01306
3	1,60295642	10,6863761	9,25491487	61,69943

Tal como es posible apreciar en esta tabla, se extraen sólo tres factores, que en este caso explican entre el 10,7% y el 38,7% de la varianza. En total estos factores extraídos, sin embargo, explican el 61,7% de la varianza total y tienen un poder explicativo comparable a 9 (y fracción) de las 15 variables originales, por lo que la solución arrojada resume información de manera clara y adecuada.

Cuadro N° 42: Estructura Factorial (Cargas factoriales).

	Factor	Factor	Factor
	1	2	3
V1	0,85072377	0,11186993	0,07841666
V2A	0,77393894	0,16603957	-0,08151333
V2B	0,32372574	0,62037297	0,5113718
V2C	0,17974152	0,74172094	0,21928405
V3	-0,22601568	0,09540116	0,77140279
V4A	0,57943678	-0,21779302	0,34751506
V4B	0,52764369	-0,09811331	0,6546593
V5	0,58861406	0,49814669	-0,05100215
V6	0,33207004	0,07934636	0,56613157
V7	0,17095052	0,49469878	0,32819615
V8	0,04072823	0,8870766	-0,12338989
V9A	0,64832254	0,25735015	0,48716058
V9B	0,32761035	0,05174318	0,59332705
V9C	0,69485449	0,15012322	0,14120842
V9D	0,76319567	0,21041521	0,25320013
Expl.Var	4,20561664	2,46305375	2,58624447
Prp.Totl	0,28037444	0,16420358	0,1724163

De acuerdo con los datos de la tabla, las variables 1; 2A; 9A; 9C y 9D cargan significativamente en el factor 1. Las variables 2B; 2C y 8 lo hacen en el factor 2. Y, las variables 3 y 4B en el factor 3. Las variables 4A; 5; 6; 7; y 9B, en cambio, no cargan significativamente en ningún factor.

A continuación se procede a entregar las comunalidades o proporción de la varianza con la que contribuye cada variable a la solución final. Se utiliza un criterio de 0.50, de acuerdo con Hair y cols. (1999) para la interpretación de los resultados.

A partir de la observación de la tabla es posible deducir como las variables 6; 7 y 9B no alcanzan niveles aceptables de explicación, ya que sus comunalidades son menores a 0.50.

Cuadro N° 43: Comunalidad

Rotación: Varimax directa			
	Desde 1 factor	Desde 2 factores	Desde 3 factores
V1	0,72373093	0,73624581	0,74239498
V2A	0,59898148	0,62655062	0,63319504
V2B	0,10479836	0,48966098	0,75116209
V2C	0,03230701	0,58245697	0,63054246
V3	0,05108309	0,06018447	0,65524673
V4A	0,33574698	0,38318078	0,5039475
V4B	0,27840786	0,28803408	0,71661288
V5	0,34646651	0,59461664	0,59721786
V6	0,11027051	0,11656636	0,43707131
V7	0,02922408	0,27395096	0,38166368
V8	0,00165879	0,78856369	0,80378875
V9A	0,42032211	0,48655121	0,72387664
V9B	0,10732854	0,1100059	0,46204289
V9C	0,48282276	0,50535974	0,52529956
V9D	0,58246763	0,62674219	0,69085249

V. SÍNTESIS DE PRINCIPALES RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo con el análisis metodológico llevado a cabo, los resultados arrojan la permanencia de 148 de los 173 reactivos propuestos inicialmente, los que resultan ser representativos tanto de la prueba total como de su variable. De esta cifra, sin embargo, 12 son reubicados en otra variable, estructurándose así una nueva distribución de los reactivos. En Bronda (2001), en cambio, tan sólo 140 ítems resultaron ser discriminativos para la prueba y sus variables, como a su vez 17 son reubicados en otra variable. Y, en cuanto a su redistribución de ítems, ésta se muestra bastante menos homogénea en comparación con la nueva representación propuesta por esta investigación.

El cálculo de la confiabilidad de la prueba, esto es, tomando en cuenta los 148 reactivos, explica que ésta es altamente consistente con un Alfa de Cronbach igual a aproximadamente 0.92. Similar resultado, vale decir, la presencia de un nivel alto de confiabilidad, es posible de encontrar en la investigación realizada por Arratia y Zepeda (1999).

En cuanto a la capacidad de la prueba total de diferenciar en virtud del sexo y/o edad, ésta mostró efectos significativos solamente en virtud de la edad, lo cual hace necesario, a diferencia de la investigación llevada a cabo por Bronda (2001), de la elaboración de normas diferenciales para los tres grupos de edad. Respecto de la variable sexo, no se observan en ambos estudios diferencias significativas, lo cual se corrobora con estudios

anteriores que dan cuenta de la no existencia de diferencias significativas en virtud de esta variable (remítase a Guzmán y Walker, 1994). Fuera de esto, 5 subvariables y 3 variables del instrumento, en el presente estudio, muestran la necesidad de elaborar normas diferenciales en razón de la edad y/o sexo. En Bronda (2001), en cambio, tan sólo 3 variables y subvariables, en total, requerían de ello. En todo caso, estos resultados son explicables por el hecho que se trabajó con muestras provenientes de poblaciones distintas.

La solución factorial obtenida por Bronda (2001) arrojó que de las 15 variables definidas originalmente, en realidad, sólo cargaban en cuatro factores, y de las cuales la mayoría cargaban en un sólo factor, ya que los factores 2,3 y 4 resultaron ser de aspectos ya muy tangenciales. Las variables 6 y 7, esto es, Generatividad y Respeto, no cargaron significativamente sobre ninguno de los factores.

En la presente investigación, en cambio, la cantidad de variables que cargaron significativamente sobre algún factor es menor, como también la cantidad de factores extraídos que en este caso corresponde a tres. Al igual que en el estudio anteriormente señalado, las variables 6 y 7, fuera de presentar comunalidades muy bajas, no cargaron significativamente sobre ningún factor en especial, pero además las variables 4A y 5 resultaron subrepresentadas en la solución factorial. La variable 9B, por su parte, tampoco cargó significativamente sobre ningún factor ni alcanza niveles aceptables de explicación.

La conclusión que es posible expresar a partir de los resultados precedentes es que el cuestionario de asertividad reformulada, cuyo propósito inicial era justificar empíricamente el comportamiento de esta nueva teoría, constituye un instrumento de medición relevante, ya que tomando en cuenta las tres investigaciones, vale decir, las de Arratia y Zepeda (1999); Bronda (2001) y la actual de Carrasco (2002), contiene 148 ítems válidos y confiables, evidenciando validez de constructo y una alta homogeneidad o consistencia interna. El problema que se visualiza es que, aunque válido, no da cuenta de una solución factorial adecuada.

De acuerdo con los análisis factoriales llevados a cabo tanto por Bronda (2001) como por la presente investigación, es posible vislumbrar la presencia de cierta semejanza y correlato en los resultados. Si bien hay una suerte de mayor homogeneidad en cuanto a la estructuración y repartición de las cargas factoriales en la presente investigación, los resultados obtenidos por Bronda (2001) se muestran aquí un tanto más radicalizados: con menos factores obtenidos, mayor cantidad de variables no representadas y una tendencia de éstas a cargar en un sólo factor.

Todo ello da cuenta de un mal juego interrelacional de las variables. El tener que conservar tres o cuatro factores, más el hecho de tener que prescindir de ciertas variables que no cargan significativamente sobre ningún factor y cuyas comunalidades a su vez son muy bajas, indica que no se estaría resolviendo adecuada y satisfactoriamente la estructura factorial de la prueba. Prescindir de estas variables puede resultar apropiado si el objetivo fuese únicamente la reducción de datos, sin embargo, el presente estudio no tiene por finalidad ello, si no más bien el validar y dar cuenta de ciertos conceptos de la

asertividad reformulada, como sería el caso de la generatividad, variable que en ambos estudios resultó pobremente representada e interrelacionada con otras variables del conjunto en cuestión. Lo anterior plantea un importante problema, ya que dicha variable, específicamente, resulta un concepto clave y central dentro de la asertividad reformulada, por lo que no puede ser eliminada y excluida del modelo factorial, o sea la prueba, ya que se estaría omitiendo una importante dimensión dentro de la evaluación de la reformulación del concepto. En consecuencia, tal como se puede observar en la matriz factorial, el conjunto de factores obtenidos no resulta representativo ni tan parsimonioso como debería serlo.

Ya que el poder del análisis factorial se basa en encontrar pautas entre grupos de variables, resulta de poca utilidad en la identificación de factores compuestos de una única variable, o bien sólo tangencialmente estructurados, como fue lo que sucedió con la investigación llevada a cabo por Bronda (2001), en la cual tan sólo las variables 3 y 2C cargaron en los factores 3 y 4 respectivamente. En la presente investigación también se advierte algo de ello, ya que hubo factores que tan sólo resultaron compuestos y representados por 2 variables únicamente.

En resumen, no se está ante una estructura factorial satisfactoria, por los motivos anteriormente señalados; esto es, no hay una buena condensación práctica ni teórica de las variables y su juego de interacción. La reducción factorial tanto en Bronda (2001) como en la presente investigación, no arroja, por lo tanto, una buena comprensión de la relación de las variables entre sí.

Una respuesta a esto, se podría encontrar en la cantidad de variables definidas, ya que son muy numerosas. Tal como se señala en Hair et al. (1999), el incremento del número de variables aumenta la posibilidad de que las variables no estén correlacionadas entre sí y también que no sean representativas de unos conceptos distintos, lo cual puede deberse al diseño de la prueba, como es el intento de medir muchas facetas, que en este caso lo constituyen las variables.

Es así como de acuerdo con los resultados obtenidos, pareciera que resulta difícil poder hacer una diferenciación tan extremadamente fina al interior del concepto. Se podría, sin embargo, hacer estas distinciones teóricas, pero probablemente esto sea extremadamente difícil de expresar en un instrumento, o bien no sea tan necesario y funcional. Quizá el inducir una diferenciación tan fina, desde una perspectiva teórica, pueda resultar valioso, pero a nivel de un instrumento de medición eso tendría que intentar desarrollarse más, ya que de acuerdo con los resultados metodológicos obtenidos, el constructo de asertividad reformulada resulta mucho más englobador y no tan segregado como se pudiera pensar.

Ahora bien, en los resultados encontrados no hay una real contradicción, ya que desde una perspectiva teórica se puede pensar que las variables están compuestas por cierto tipo y cantidad de elementos, pero en el momento que se las intenta medir, una diferenciación tan fina no resulta. Entonces probablemente estos conceptos, en la teoría separados, se podrían integrar en un concepto más englobante, lo que posibilitaría una interpretación más fácil de un resultado. Se podría decir, por ejemplo, que el factor 1 está compuesto de ciertas variables, entonces, si la persona presenta un alto resultado en una de ellas, significa que todo el resto también se encontraría afectado. A su vez, se

podría realizar un análisis un poco más segregado conociendo cuáles son los subfactores que están aportando a ese factor macro, pero de acuerdo con la segregación que se tenga desde la teoría. Sin embargo, habría que preguntarse qué tan eficiente y útil resultara eso.

Respecto de la generatividad, de acuerdo con lo señalado anteriormente, ésta se muestra como irrelevante desde un punto de vista metodológico, lo cual se traduce en que se la podría omitir sin mayores problemas del cuestionario. No obstante, es ahí donde se plantearía un problema grave, ya que tal como se expresó, dicha variable dentro de la reformulación del concepto de asertividad aparece como la variable más preeminente en la revisión teórica.

¿Qué consecuencias se pueden sacar al respecto? ¿Que quizá el problema resida en la formulación de las preguntas o bien la generatividad no es susceptible de medición? Antes de responder a estas interrogantes habría que formularse unas preguntas previas: ¿para qué medir la generatividad en un cuestionario, suponiendo que ésta es un elemento inherente al acto asertivo?

No obstante, una posible respuesta es que al intentarse evaluar la generatividad, se está midiendo un elemento o variable más de la asertividad y que de esta manera se valida el conjunto de las variables, o sea la asertividad como un constructo.

Sin embargo, por definición el problema del por qué evaluarla resulta irrelevante, ya que a juicio de esta autora, la medición de dicha variable no constituye un aporte real al constructo de la asertividad, ya que si se fue asertivo en otras variables, se va a ser generativo por añadidura, también. Por lo tanto, no se agrega nada más a las otras variables. La generatividad, como se ha visto anteriormente, no está en el poder de la persona de lograr que su acto asertivo sea más o menos generativo, sino que su acto asertivo simplemente va a ser o no ser generativo. Por lo tanto, como aporte o la razón de medir, eso resulta poco práctico y útil.

Las últimas reflexiones en torno al tema de la asertividad reformulada y generatividad en particular, confirman también, según Yáñez (2002, com. pers.), desde un punto de vista teórico, la existencia de la generatividad como un proceso, como un resultado general de la asertividad más que como una variable componente del concepto y susceptible de ser evaluada de manera independiente a través de un cuestionario. La generatividad sería, por lo tanto, y de acuerdo a estos postulados, el resultado de la operación del CAR en su conjunto, y es a partir de ello que la estructura de dicho cuestionario no debiera incluir a la generatividad como dimensión operativa a medir. Lo que se plantea en consecuencia, es que el puntaje obtenido en el CAR sea un puntaje sobre la generatividad, ya que tal como se ha señalado con anterioridad, no hay aspectos negativos en términos de la generatividad, pues independientemente de la consecución instrumental del deseo, a través de un otro, un acto asertivo siempre va a ser generativo al entregar información acerca de la realidad.

Estos cambios, en torno a la comprensión de la generatividad, han sido posibles debido al entendimiento de ésta no sólo en relación con la asertividad, sino que también en relación con los conceptos de complejidad del sistema y sí mismo. La asertividad, entonces, se amplía y pasa a ser una parte del sí mismo, es decir, una manera de ver algunos aspectos específicos del sí mismo.

Una segunda respuesta a la interrogante del por qué medir la generatividad en un cuestionario, podría ser comprobar empíricamente la hipótesis de si el acto asertivo es siempre generativo.

Tal vez no es algo que esté en cuestión y tampoco al parecer se pretende cuestionar, pero si se quisiese un cuestionario que apuntara a dicho objetivo, ésta no sería la forma más adecuada de hacerlo. Habría que hacer, en cambio, una verificación clínica de un acto genuinamente asertivo y ahí evaluar si fue generativo. Entonces recién se podría crear un instrumento en forma especial para apreciar si se verifica la generatividad en los actos. Pero al parecer el cuestionario de asertividad reformulada tampoco buscaría corroborar una propuesta teórica, que en este caso dice relación con que un acto asertivo siempre va a ser generativo.

Y la tercera posibilidad, la más importante desde un punto de vista práctico, consiste en medir la percepción de las personas acerca del efecto generativo de sus actos asertivos. Frente a esto cabe preguntarse, entonces, si las preguntas incluidas en este cuestionario permiten medir eso? A juicio de la autora, no.

Ahora bien, ¿por qué sería importante ir en esta tercera vía y tener que revisar los reactivos del concepto de generatividad presentes en el cuestionario? Porque si se llega a la conclusión que las personas tienen una percepción distinta o baja del potencial generativo de su acto asertivo, se podría avanzar en entrenar esa percepción. Y entrenar dicha percepción de la generatividad constituye, fuera de innovador dentro de los programas de entrenamiento asertivos existentes, un efecto tremendamente potente, ya que la persona llegaría a creer que siempre gana al ser asertivo, pues o bien siempre mejora o bien hace crecer las relaciones. Si se sustentan estas cogniciones, constituirían entonces un impulso muy fuerte para ser asertivo.

En síntesis, el propósito de aportar a la validación del cuestionario de asertividad reformulada o CAR, ha sido cumplido, como a su vez, la integración de los resultados de las distintas investigaciones llevadas a cabo, todo ello con el objeto de analizar y dar cuenta de lo que estaría aconteciendo con el cuestionario meta. Es así como se sugiere volver a revisar el cuestionario de asertividad reformulada y en forma específica el tema de la generatividad, ya que a través del CAR no se estaría dando cuenta real del fenómeno de evaluación en cuestión. Y, a partir de las últimas reflexiones teóricas surgidas respecto de la asertividad, evaluar la posibilidad de considerar los resultados del CAR ya no como un índice de asertividad, sino más bien como un indicador de la generatividad de un sujeto. A su vez, se recomienda llevar a cabo una revisión conceptual y teórica de las variables y subvariables consideradas, con el objeto de evaluar la posibilidad y funcionalidad práctica del desarrollo de un nuevo diseño para el instrumento de medición, ya que tras una tercera aplicación del cuestionario de carácter

investigativa, es posible observar claramente las carencias del instrumento original en cuanto a su grado de discriminación y de distribución de las variables.

VI. BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

Arancibia, S. (1991). *Aspectos generales del diagnóstico organizacional.* Seminario para optar al grado académico de Licenciatura en Psicología. Universidad de Concepción.

Argyris, C. (1979). *El individuo dentro de la organización.* Editorial Herder. Barcelona. España.

Arratia, E. y Zepeda, V. (1999). *Construcción de un cuestionario de asertividad reformulada, en base a los modelos cognitivo interpersonal y constructivista.* Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Internacional SEK. Santiago.

Baranda, B.; Cornejo, L. (1983). *Estudio comparativo de dos métodos de entrenamiento asertivo grupal: cognitivo-conductual versus imaginería eidética.* Memoria para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Barros, C. (1998). *Asertividad y autoestima.* Editorial Pnud. Santiago.

Bloom, L.; Coburn, K. y Pearlman, J. (2000). *The new assertive woman.* Wellness Institute, Inc. Gretna. Los Angeles. E.E.U.U.

Bronda, G. (2001). *Validación del cuestionario de asertividad reformulada (C.A.R) en una muestra de sujetos con educación técnica.* Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago.

Burley-Allen, M. (1995). *Managing Assertively.* John Wiley & Sons (2ª edición). E.E.U.U.

Carrizo, C.; De La Plaza, J. (1991). *Aplicación de una estrategia de intervención grupal cognitivo-conductual destinada al tratamiento de la depresión en mujeres pobladoras de la comuna de la Pintana.* Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología. Universidad Diego Portales. Santiago.

Castanyer, O. (2000). *La asertividad: expresión de una sana autoestima.* Desclée de Brouwer” (13ª edición). España.

Ceballos, F.; Correa, S. (2002). *Proposición del concepto de asertividad específica de situaciones laborales (ASL) y su validación en una muestra de trabajadores subalternos de organizaciones del sector público y privado de Santiago.* Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago.

Chacón, A. y Mendoza, C. (1993). *Evaluación de resultados de cuatro intervenciones terapéuticas para la depresión en mujeres pobladoras de la Pintana; terapia de orientación Cognitiva de Beck, entrenamiento asertivo, farmacoterapia y gimnasia*

aeróbica. Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología, Universidad Diego Portales. Santiago.

Davis, K. y Newstrom, J. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. Edit. Mac. Graw Hill (10ª edición). México.

Escandell, Mª V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Edit. Anthropos. Barcelona. España.

Gillen, T. (1994). *Assertiveness for managers*. Gower Publishing. E.E.U.U.

González, B.; Richaud, M. y Silva L. (1988). *Evaluación de la efectividad de un programa de entrenamiento asertivo grupal para adolescentes que incluye técnicas conductuales-cognitivas más técnicas de darse cuenta; y conocimientos de los aportes del autoconocimiento corporal al incorporarlo a este programa*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Chile. Santiago.

Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Edit. Paidós (1ª edición). Barcelona. España.

Guzmán, C. y Walker, G. (1994). *Estudio descriptivo del nivel de la conducta asertiva general y laboral presentado por jefes y jefas en empresas e instituciones del sector público y privado del área de servicios de Santiago*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Chile. Santiago.

Hair, J.; Anderson, R.; Tetham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. 5ª Edición, Prentice Hall, España.

Helgesen, S. (1993). *La ventaja de ser mujer*. Edit. Granica S.A. Buenos Aires. Argentina.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Edit. Mac.Graw-Hill (2ª edición). México.

Ivancevich, G. (1987). *Organizaciones*. Edit. Interamericana. México.

Kotter, J.; Heskett, J. (1995). *Cultura de empresa y rentabilidad*. Edit. Diaz de Santos.

Lecannelier, F. (s/f). *Juego de ficción, narrativa y desarrollo de la experiencia humana*. Página Internet, Instituto de Terapia Cognitiva. En <http://www.inteco.cl>

Leyton, I. (s/f). "Aspectos de la evolución del modelo cognitivo". *Revista electrónica "Thesis"*. N°1, depto. de Psicología, Universidad de Chile. En <http://rehue.c.sociales.uchile.cl/publicaciones/thesis>

Mahoney, M. (Comp.). (1997). *Psicoterapias cognitivas y constructivistas*. Edit. Declée de Brouwer.

Manso, J. (1999). *Estudios de comportamiento organizacional*. Proyecto de docencia. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.

Nash, M. (1988). *Cómo incrementar la productividad del recurso humano*. Edit. Norma. Colombia.

Pfeil, L. y Canales, P. (1988). *Características de personalidad y asertividad en adolescentes en situación irregular: un estudio comparativo*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile. Santiago.

Puga, J. (1999). “Elusión e insinuación: la atenuación en el castellano de Chile”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37: 123-138. Concepción.

Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística*. Edit. Mortecinos (2ª edición). Barcelona. España.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. Edit. Pearson. México.

Ruiz, A. (s/f). *Conversación con Vittorio Guidano*. Página Internet, Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago. En <http://www.inteco.cl>

Safran, J. y Segal, Z. (1994). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Edit. Paidós. Buenos Aires.

Schein, E. (1980). *Psicología de la organización*. Edit. Dossat. Madrid, España.

Tiffin, J. y Mc. Cornick, E. (1958). *Psicología Industrial*. Edit. Diana. México.

Yáñez, J. (1999a). *El aporte de la lingüística pragmática en la reformulación del concepto de asertividad*. Documento de trabajo de doctorado en Psicología. Universidad de Chile. Santiago.

Yáñez, J. (1999b): *Asertividad reformulada: una aproximación a la comprensión de las relaciones interpersonales*. Artículo 2. Documento de trabajo de doctorado en Psicología. Universidad de Chile. Santiago.

Yáñez, J. (2000a). *Asertividad reformulada*. Documento de trabajo. Universidad de Chile. Santiago.

Yáñez, J. (2000b). *Teoría clínica constructivista*. Documento equipo académico de Psicología Clínica Cognitiva del Centro de Psicología Aplicada de la Universidad de Chile (CAPs).

Yáñez, J. et al. (2000). *Hacia una metateoría constructivista cognitiva de la psicoterapia*. Artículo equipo académico de Psicología Clínica Cognitiva del Centro de Psicología Aplicada de la Universidad de Chile (CAPs).

Walton, M. (s/f). *Cómo administrar con el método Deming.* Apuntes EC 19 (cap. 5).
Biblioteca Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago.