

Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Carrera de Psicología

**Definición de los Conceptos de Deseo, Intención y  
Complementariedad de Intenciones en el Modelo de la Asertividad  
Reformulada  
desde el marco del Modelo Cognitivo**

Memoria para optar al Título de Psicólogo

**Alumnos: Francesca Cayazzo Estartus.  
Sebastián Vidal Toro**

**Profesor Patrocinante: Ps y Dr. (c) Juan Yáñez Montecinos  
Asesora Metodológica: Ps y Mag. (c) Elisabeth Wenk Wehmeyer**

## Agradecimientos

A Juan Yáñez Montecinos, por tomarnos de la mano e introducirnos en el deseo y la pasión por la Psicología. Gracias por todo lo compartido y lo vívido.

A Víctor Molina Bahamonde, por su gran humildad y sabiduría, por enseñarnos la importancia de la interdisciplinariedad, la que ha sido un referente constante a lo largo de toda nuestra formación.

A Paula Vergara, por las discusiones, correcciones y su presencia constante. A Walter Kühne, por su apoyo en los momentos más cansados, sus comentarios y sus libros atingentes. A Elisabeth Wenk, por su formalidad, paciencia, cariño y dedicación para con nosotros. Al Grupo Cognitivo: Susana, Soledad, Lorena, Jorge, Victoria y Anita, por su apoyo y amistad a lo largo de todo este tiempo juntos, por los conocimientos creados y las discusiones compartidas. A Rubén Araya, por su amistad, las discusiones teóricas, sus conocimientos y su apoyo bibliográfico a lo largo de este proceso. A Tito Zagmutt, por sus conocimientos compartidos, su presencia los Viernes y por permitirnos aprender a abstraernos y flexibilizarnos en nuestras posturas. A Olivia De la Fuente y Marisol Finch, por su apoyo tecnológico. A nuestras secretarías favoritas Karen, Betty, Patty y Mely, por su paciencia y compañía a lo largo de toda nuestra formación académica.

A Catalina García, por tu amor, dedicación, entusiasmo y paciencia.

Sebastián.

A Felipe Durán, por tu música que acompaña, por tus palabras que animan y por todo lo que hemos creado juntos.

Francesca.



*A la Mamá y el Papá.  
A Daniella y Álvaro,  
por su constante apoyo y entusiasmo.  
Francesca.*

*A mis padres y mis abuelos,  
(los que están y los que se fueron).  
Sebastián.*

*“Quizá todo consiste en saber qué palabras pronunciar, qué gestos hacer,  
y en qué orden y con qué ritmo,  
o bien baste la mirada, la respuesta, el ademán de alguien,  
baste que alguien haga algo por el sólo placer de hacerlo,  
para que su placer se convierta en placer de los demás: en ese momento todos los  
espacios cambian, las alturas, las distancias, la ciudad se transfigura, se vuelve  
cristalina, transparente como una libélula.”*

*Ítalo Calvino*

## Indice

|               |   |           |
|---------------|---|-----------|
| <b>I.</b>     | <b>Introducción.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>I.</b>     | <b>1. Objetivos.....</b>  | <b>6</b>  |
|               | I. 1. 1. Objetivo General.....  | 6         |
|               | I. 1. 2. Objetivos Específicos.....   | 6         |
| <b>II.</b>    | <b>Antecedentes Teóricos.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>II.</b>    | <b>1. Evolución de la Metateoría Cognitiva.<br/>y del Concepto de Asertividad en el Modelo Cognitivo.....</b> | <b>7</b>  |
| <b>II. 1.</b> | <b>1. Momento Conductual.....</b>   | <b>11</b> |
|               | a. Aspectos Generales y Epistemológicos del Momento<br>Conductual.....  | 11        |
|               | a.i. Condicionamiento Clásico.....  | 16        |
|               | a.ii. Condicionamiento Operante.....  | 17        |
|               | b. Aspectos Clínicos.....   | 20        |
|               | b. i. Insuficiencias del Modelo Conductual<br>y quiebre de la Matriz Conceptual en Clínica.....               | 22        |
|               | c. El Concepto de Asertividad en el Momento Conductual.....   | 25        |
|               | c.i. Conceptualización de la Asertividad<br>en el momento Conductual.....                                     | 25        |
|               | c. ii. Tratamientos conductuales en Asertividad.....  | 30        |
| <b>II. 1.</b> | <b>2. Momento Cognitivo Clásico.....</b>  | <b>37</b> |
|               | a. Antecedentes Históricos.....   | 37        |
|               | b. Aspectos Generales del Momento Cognitivo.....  | 38        |
|               | b. i. Epistemología Cognitiva.....  | 38        |
|               | b. ii. Paradigma Racionalista.....  | 39        |
|               | b. iii. Modelos Mediacionales.....  | 41        |
|               | c. Aspectos Clínicos desde el Modelo<br>Cognoscitivo del Aprendizaje.....                                     | 42        |
|               | d. El Concepto de Asertividad en el<br>Momento Cognitivo.....   | 52        |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| II. 1.  | <b>3. Momento Interpersonal</b> .....   | 57  |
|         | a. Aspectos Generales y Epistemológicos del Momento Interpersonal.....  | 57  |
|         | b. Aspectos Clínicos.....   | 62  |
| II. 1.  | <b>4. Momento Constructivista</b> .....   | 70  |
|         | a. Aspectos Generales y Epistemológicos del Momento Constructivista.....  | 70  |
|         | b. Clínica Constructivista.....   | 81  |
| II.     | <b>2. El Modelo de la Asertividad Reformulada</b> .....   | 87  |
| II. 2.  | <b>1. Reformulación del Concepto de Asertividad</b> .....   | 87  |
| II. 2.  | <b>2. Concepto de Asertividad reformulada</b> .....   | 89  |
| II. 2.  | <b>3. Variables Modelo Asertividad reformulada</b> .....  | 93  |
| III.    | <b>Propuesta Conceptual</b> .....   | 97  |
| III.    | <b>1. Los conceptos de Deseo, Intención y Complementariedad de Intenciones en el Modelo de la Asertividad Reformulada</b> ..... | 97  |
| III. 1. | <b>1 Deseo</b> .....  | 100 |
|         | a. Algunas consideraciones preliminares.....  | 100 |
|         | b. El vínculo como posibilitador del deseo.....   | 104 |
|         | c. El deseo como Estado Mental Tácito, inevitable y permanente.....   | 106 |
|         | d. Función Instrumental y Generativa del Deseo.....   | 108 |
|         | d. i. Función Instrumental del Deseo.....   | 109 |
|         | d. ii. Función Generativa. ....   | 110 |
|         | e. El Deseo en el Modelo de la Asertividad Reformulada.....   | 113 |
|         | e. i. Antecedentes Constructivistas del concepto de deseo. ....   | 113 |
|         | e. ii. Propuesta Conceptual de Deseo.....   | 116 |



|   |            |
|---|------------|
| <b>III. 1. 2 Intención.....</b>   | <b>119</b> |
| a. Algunas definiciones preliminares.....   | 119        |
| b. El ser humano como sistema Intencional<br>y la capacidad de predicción. ....   | 121        |
| c. La teoría de la intencionalidad de John Searle.....  | 124        |
| d. Intención y Acción.....  | 129        |
| e. La Intención en movimiento: Los actos de habla.....  | 137        |
| f. Sobre la Intención, los actos de habla<br>y la Asertividad.....  | 145        |
| <br>  |            |
| <b>III. 1. 3. Complementariedad de Intenciones.....</b>   | <b>148</b> |
| a. El ser humano como un animal enfrentado a alternativas.....  | 148        |
| b. El lenguaje como fenómeno humano.....  | 153        |
| c. Propuesta Conceptual de Complementariedad de Intenciones.....  | 157        |
| d. Implicancias en el modelo de la Asertividad Reformulada.....   | 160        |
| <br>  |            |
| <b>III. 2. Repercusiones en las Técnicas de Entrenamiento Asertivo<br/>a partir del Modelo de la Asertividad Reformulada.....</b> | <b>162</b> |
| <br>  |            |
| <b>III. 2. 1. Vínculo y Asertividad Reformulada.....</b>  | <b>162</b> |
| <b>III. 2. 2. Evaluaciones e intervenciones en Asertividad Reformulada.....</b>   | <b>163</b> |
| a. Técnicas procedurales en el entrenamiento Asertivo.....  | 164        |
| b. La Formación Psicoterapéutica y su relación con<br>la Asertividad Reformulada.....   | 166        |
| <br>  |            |
| <b>IV. Conclusiones y Discusión.....</b>  | <b>167</b> |
| <br>  |            |
| <b>Bibliografía.....</b>  | <b>174</b> |
| <br>  |            |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>184</b> |
| <br>  |            |
| Anexo N° 1: Evolución del Modelo Cognitivo en el tiempo   |            |
| Anexo N° 2: Cuadro comparativo de la Evolución del Modelo Cognitivo   |            |
| Anexo N° 3: Evolución del concepto de Asertividad   |            |
| Anexo N° 4: Esquema de Infortunios según Austin   |            |

## I. Introducción

*"Me quedé maravillado por la increíble capacidad humana de transformar la realidad a la imagen de los deseos o ideales."  
Milan Kundera*

El ser humano es un ser social que nace, sobrevive, se desarrolla y complejiza en el contexto interpersonal, en que las relaciones que se establecen con otros y consigo mismo son fundamentales para la estructuración psíquica del individuo. (Guidano, 1994). En este sentido, las relaciones interpersonales son constitutivas del sujeto y permiten construir y reconstruir realidades (Bruner, 1987; Mead, 1990; Guidano, 1994). Así, es vital el poder generar aportes que permitan hacer de ellas un espacio generativo y creativo de accionar, y que faciliten un desarrollo constante y posibilitador del hombre y la sociedad.

Lo anterior ha llevado a que, desde principios del siglo pasado, exista un creciente interés por el estudio de todas aquellas variables que componen y podrían determinar la conducta interpersonal. (González; Richaud y Silva, 1988). En Psicología, y específicamente en el **Modelo Cognitivo**, se han desarrollado líneas de investigación referidas al análisis de las relaciones interpersonales complejas, en que una de las conductas sociales estudiadas ha sido la Asertividad. Sin embargo, es importante señalar que a partir de la evolución que se ha desarrollado en el **Modelo Cognitivo**, la Asertividad ha sido modificada y reformulada con el fin de hacer de este concepto un constructo que sea consistente y coherente con el Marco Epistemológico del Constructivismo Cognitivo (Yáñez, 2000).

Insertos en este Modelo teórico y terapéutico que evoluciona y se transforma a partir de distintas ampliaciones de su objeto de estudio, es importante señalar que en el **Modelo Cognitivo**, tanto el Conductismo como el Cognitivismo Clásico, han sido fructíferos y eficaces en el abordaje de las habilidades sociales, en que autores como Wolpe, Lazarus o Salter entregaron y entregan a la disciplina una teorización y práctica de la asertividad que permite al psicólogo una comprensión y abordaje terapéutico de problemáticas pertenecientes a distintos ámbitos psicológicos. Por ejemplo, es posible trabajar la ansiedad social en la Clínica, los conflictos laborales en el área Organizacional, o la formación de líderes en el ámbito Educativo y Comunitario.



Esta tradición y preocupación que ha caracterizado a este modelo en lo referente a las habilidades asertivas, ha llevado a Juan Yáñez a plantear una reformulación del Concepto de Asertividad dentro del marco del Constructivismo Cognitivo. Dicho interés ha logrado traspasarse hacia algunos de sus discípulos, y ha llevado a pensar a la asertividad como una habilidad fundamental y crucial en el desarrollo de los individuos. Por ello, trabajar en la reformulación del concepto de la asertividad se vuelve un desafío en el quehacer de psicólogos y terapeutas en formación.

En este contexto, la presente investigación busca justificar y aclarar la importancia que adquiere la reformulación del concepto de Asertividad en el marco del Constructivismo Cognitivo. Para ello, se comienza con una revisión histórica de la evolución que se ha generado en el Modelo, a partir de los sucesivos saltos epistemológicos y paradigmáticos que se han dado en el devenir y desarrollo de la Psicología en general y la clínica en particular. Luego de lo anterior, se exponen los principales lineamientos teóricos que caracterizarían la reformulación de la asertividad, para posteriormente delimitar los conceptos de deseo, intención y complementariedad de las intenciones en el contexto del Modelo de la Asertividad Reformulada.

Este trabajo cobra vital relevancia al pensar que la delimitación de los conceptos de deseo e intención, abordados exhaustivamente por otras corrientes psicológicas y disciplinas, no han sido definidos y abordados desde el Modelo Cognitivo. Así por ejemplo, la noción de deseo, tan desarrollada a partir de la Teoría Psicoanalítica, no ha sido estudiada y comprendida desde los teóricos cognitivos, siendo incluso relegada en el momento conductual, a la oscura y sombría caja negra de los procesos mentales. Tampoco el concepto de intención ha gozado del lugar esencial que le corresponde dentro del ámbito de lo humano y lo interpersonal, siendo escasamente abordado a partir de algunos relevantes teóricos cognitivos, como Bandura y Ellis.

Sin embargo, este concepto es posible de aprehender a partir de la disciplina filosófica o de la lingüística, en que autores como Austin, Searle, Dennett o Luckács teorizan acerca del fenómeno humano a partir de la noción de intencionalidad y libre albedrío (Víctor Molina, 2001. Comunicación Personal). Lo mismo ocurre con otras teorías psicológicas, como las fenomenológicas y existencialistas, en que la noción de intencionalidad y propósito de lo humano son centrales en el sentido de la existencia. (Binswanger, 1973; Jaspers, 1948) y adquieren una vital importancia en la comprensión

de los fenómenos psíquicos normales y patológicos. (Alvarado, 1998).

Confiados en los alcances del **Modelo Cognitivo**, y dada la gran tradición que lo ha caracterizado en lo referente al entrenamiento asertivo, el prestigio que ha alcanzado y su flexibilidad y apertura que lo constituyen, es posible un abordaje de estos fenómenos tanto a nivel teórico como práctico, logrando no sólo una integración de dichos conceptos a la práctica psicológica, sino también una integración interdisciplinaria. En este sentido es posible citar al Ps. Dr. Víctor Molina, quien ha sido un referente esencial en la formación de los autores de esta investigación. Molina sostiene que en la actualidad la integración interdisciplinaria para la comprensión de lo humano es un requisito fundamental en las Ciencias Sociales, haciéndose fundamental generar líneas argumentales de naturaleza inter, multi y transdisciplinaria, como el constructivismo (Molina, 1998).

El presente trabajo busca realizar un aporte a la teoría y a la práctica Cognitiva. Así, el abordar y reformular el tema de la asertividad permite un acercamiento al fenómeno relacional de un modo más complejo e inclusivo que el que se ha desarrollado hasta el momento, produciéndose entonces una mayor capacidad explicativa y comprensiva del fenómeno humano que se vuelve consecuente con la ampliación y reelaboración del Modelo Cognitivo.

Por otro lado, el incorporar nuevos conceptos y reformulaciones a la noción de Asertividad traerá repercusiones importantes a la terapéutica de las habilidades sociales, en que la técnica podrá adquirir una nueva forma de intervención que permita incluir los anteriores aportes de los Momentos Conductual y Cognitivo Clásico, e integrar en su repertorio nuevas estrategias que se correspondan con los últimos momentos del **Modelo Cognitivo**. Este aumento de disponibilidad de técnicas confiere al trabajo clínico una mayor flexibilidad y capacidad para adecuarse a distintas problemáticas y características de los pacientes.

Sin embargo, es importante destacar que la aplicabilidad del entrenamiento asertivo no sólo se restringe al ámbito psicoterapéutico, sino también a otros campos de la Psicología. Entonces es posible esperar que la profundización del Objeto Modelo de la Asertividad Reformulada traiga repercusiones para el trabajo con empresas y organizaciones, en que el Psicólogo Juan Yáñez, ha creado talleres de desarrollo de



Habilidades Asertivas para el ámbito laboral. Así mismo, se busca generar repercusiones en lo educacional, habiéndose comenzado a pensar futuros talleres con alumnos de enseñanza media, con el fin de prepararlos para los nuevos desafíos que la vida les impondrá en los años venideros. Finalmente, aparece relevante la inclusión de este tipo de entrenamiento en futuros terapeutas, dado que se cree que el manejo de variables comunicativas se vuelve fundamental para el desplante y desarrollo de éstos como comunicadores y facilitadores de cambio. Talleres como éstos, ya han sido aplicados a estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile, en que la medición de los resultados y cambios en la variable asertiva ha arrojado interesantes resultados\*. (Cortés y Santa Ana, 2002, Comunicación Personal).

Por otra parte, dicho trabajo pudiera ser útil en próximas investigaciones que busquen operacionalizar los conceptos de deseo, intención y complementariedad de intenciones que son abordados en esta investigación. Se pretende entonces sentar las bases conceptuales que permitan a futuro crear ítems y reactivos posibles de incluir en el Cuestionario de Asertividad Reformulada (CAR), con respecto a estas variables. Dicho cuestionario se vuelve entonces una herramienta útil y aplicable tanto para futuras líneas de investigación, como también para intervenciones en distintos ámbitos de la Psicología.

Otras investigaciones interesantes de desarrollar a futuro con respecto a la asertividad, son la creación de metodologías de tipo cualitativo que aporten a la medición de la variable asertiva, como también posibles relaciones a establecer entre Estilos Interpersonales y Organizaciones de Significado Personal (Guidano, 1994). Así mismo, pudiera ser interesante abordar la importancia del desarrollo de habilidades sociales en la persona del Terapeuta como una de las variables inespecíficas posibles de incidir en el cambio terapéutico.

Finalmente, se cree que el acercamiento con disciplinas contiguas a la Psicología, como la Semiótica, la Lingüística, la Filosofía y las Ciencias en general, puede permitir la apertura del diálogo y la discusión constructiva, para enriquecer la conceptualización y el abordaje terapéutico de distintos temas que atañen a la Psicología, en el entendido que "La Psicología prospera en poligamia con sus vecinos", (Bruner, 1987, pág. 79).

---

\* Este trabajo está siendo realizado en una Memoria para optar al título de psicólogo, en la Universidad de Chile. Dicho trabajo ha implicado la aplicación de Talleres de Asertividad en estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile.

El siguiente trabajo constituye una investigación de orientación teórica, que busca delimitar la conceptualización de Deseo, Intención y Complementariedad de Intenciones en el marco de la Asertividad Reformulada. Por ello, la herramienta metodológica central es la revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias que pudieran ayudar en la conceptualización Cognitiva de dichos conceptos.

Las fuentes primarias están dadas particularmente por el trabajo realizado por el Psicólogo Juan Yáñez Montecinos en su Tesis de Doctorado de Psicología: Asertividad Reformulada, próxima a ser presentada, como también de distintos autores que a lo largo de la historia del Modelo Cognitivo se han referido al tema de la Asertividad. Por su parte, en lo que respecta a los conceptos de Deseo, Intención y Complementariedad de Intenciones, se han revisado variados autores que pudieran posibilitar una propuesta desde el contexto del Constructivismo Cognitivo acerca de la Asertividad.

En relación a las fuentes secundarias revisadas, destacan varios trabajos de título realizados sobre el tema de la asertividad clásica y reformulada, efectuadas por alumnos de Psicología, principalmente de la Universidad de Chile.

En virtud de lo expresado, es posible señalar que este estudio es principalmente de carácter documental, exploratorio y descriptivo (Wenk, 1999). Lo documental está dado porque la información que ha sido recogida o consultada es fundamentalmente de diversos documentos (Wenk, 1999). Por su parte, lo exploratorio se debe a que el objetivo primordial de esta memoria es el examinar conceptos de la Asertividad Reformulada que no han sido abordados con anterioridad desde el **Modelo Cognitivo**. Es en este sentido que se revisará toda aquella literatura que pudiera ser pertinente en la comprensión de la Asertividad Reformulada. Finalmente, este trabajo es también descriptivo, ya que está focalizado sobre una variable específica y claramente identificada, que se desea profundizar a partir de una nueva perspectiva.

Tratándose de un trabajo documental, exploratorio y descriptivo que consiste en una revisión, análisis, sistematización y elaboración de contenidos, se hace innecesario expresar un acápite especial sobre el manejo metodológico.



## **I. 1. Objetivos**

### **I. 1. 1. Objetivo General:**

- a. Efectuar un aporte al desarrollo del Modelo de la Asertividad Reformulada.

### **I. 1. 2. Objetivos Específicos:**

- a. Demostrar que en la actualidad no existe una definición de Asertividad consistente con la epistemología que caracteriza a los Momentos Interpersonal y Constructivista en el Modelo Cognitivo.
- b. Demostrar la necesidad de ampliar las variables ya establecidas en el Modelo de la Asertividad Reformulada propuesto por Juan Yáñez
- c. Revisar los aportes de disciplinas complementarias a la Psicología para la conceptualización de las variables: Deseo, Intención y Complementariedad de Intenciones.
- d. Delimitar conceptualmente las variables: Deseo, Intención y Complementariedad de Intenciones, como aporte al desarrollo del Modelo de la Asertividad Reformulada propuesto por Juan Yáñez.
- e. Formular las posibles repercusiones técnicas a la práctica de la Asertividad Reformulada factibles de aplicar a distintas actividades y campos de la Psicología.

## II. Antecedentes Teóricos

### II. 1. Evolución de la Metateoría Cognitiva y del Concepto de Asertividad en el Modelo Cognitivo

*“Lo que conocemos acerca de nuestro mundo  
lo confabulamos rápidamente.”  
Michael Mahoney*

En el subsiguiente desarrollo teórico, se utilizará la expresión **Modelo Cognitivo**, para hacer referencia al modelo cognitivo en general, el que engloba en su devenir a distintos momentos de desarrollo, que van desde el conductismo al constructivismo. Y a pesar de las diferencias que se dan entre uno y otro momento, es posible reconocer una raíz y origen común. (Wolman, 1986, en Kühne, 2000). Para muchos, los modelos teóricos que abarca el **Modelo Cognitivo** pudieran parecer opuestos y antagónicos, sin embargo desde la perspectiva de los autores del presente trabajo, los distintos aportes que entregan tanto el Conductismo, como el Cognitivismo y el Constructivismo, son grandes herramientas al momento de enfrentarse clínicamente a un paciente. Es precisamente la flexibilidad y apertura que caracteriza al modelo, lo que ha llevado a los autores a trabajar desde esta óptica particular, que permite el abordaje de distintas problemáticas y la adaptación a las necesidades y características propias de cada paciente.

A continuación se pretende presentar la evolución que ha caracterizado al **Modelo Cognitivo**, considerando y aclarando que dicha evolución, más que ser un desarrollo histórico que abandona y deja atrás a los primeros momentos, es un desarrollo teórico en que los supuestos del Conductismo, el Cognitivismo y el Constructivismo coexisten y constituyen modelos viables y posibles de ser utilizados al enfrentarse terapéuticamente a un paciente.(Kühne, 2000). Esto lleva a sostener que el **Modelo Cognitivo** no descarta y supera a los momentos que los constituyen, sino que los integra en una mirada que con el devenir histórico, se complejiza y abstrae, logrando así la inclusión de distintos fenómenos que en los primeros momentos no habían sido considerados, como por ejemplo la emoción, el inconsciente, los sueños, e incluso el deseo, el que será posteriormente abordado en el apartado III. 1.1 de esta memoria.



Así mismo, se busca destacar que la visión que se presenta a continuación, implica una manera particular de entender el mundo, por lo cual no es posible hablar de ella como una realidad verdadera e independiente de quien la describe y observa. Lo anterior había sido ya señalado por Mahoney, quien considera que el hombre es un ser significador y creador de realidades, el que constantemente genera y da sentido a su experiencia, imponiendo una organización que facilita su aprendizaje y retención (Mahoney, 1983). Y es precisamente con fines didácticos y ordenadores que se ha propuesto la siguiente postura Metateórica acerca del Modelo Cognitivo (Yáñez, 2001), en que se sentarán las bases para la propuesta que se realizará en torno al concepto de la Asertividad Reformulada a partir del marco del Constructivismo Cognitivo.

Así, desde una mirada evolutiva del **Modelo Cognitivo** (Yáñez y cols., 2001) es posible insertarse en un modelo teórico y pragmático que avanza a saltos. Desde Watson a Guidano teoría y técnica se van redefiniendo desde el fondo de sus supuestos\*. Esta evolución se caracteriza por ir de modelos predominantemente técnicos a modelos predominantemente conceptuales. Las terapias cognitivas centradas en las técnicas consideran al pensamiento de un modo más superficial y mecánico que los enfoque conceptuales, los que se interesan en niveles más profundos de la estructura cognitiva, y en que el proceso de pensamiento es concebido como parte de los procesos normales del desarrollo. (Zagmutt; Ruiz, 1988)

Goncalves (1997), también propone una mirada evolutiva en la terapia cognitiva, señalando una serie de cambios que van desde una filosofía racionalista a una filosofía constructivista; de un modelo de procesamiento de la información a un modelo narrativo acerca de los procesos de conocimiento; de un énfasis en los procesos mentales y cognitivos a un énfasis en las dimensiones inconscientes y emocionales de la experiencia; y un cambio metodológico en el modo de hacer terapia, que va desde procedimientos personales y lógicos, a estrategias analógicas e interpersonales. (Goncalves, 1997).

Esta evolución ha requerido de importantes avances paradigmáticos y epistemológicos, los que son reflejo de un momento histórico particular. Kuhn, considera a un paradigma como un grupo de proposiciones aceptado por la comunidad

---

\* Para una mejor comprensión de la evolución del Modelo Cognitivo revisar anexos 1 y 2 de esta investigación, donde se encuentra un resumen esquemático con los principales autores considerados en este trabajo y un cuadro comparativo.



científica en un momento determinado y que constituye el modelo para considerar lo que es científico de lo que no lo es. Así, cada paradigma establece una visión de mundo que permite el consenso sobre las ciencias, sus límites y metas (Kuhn, 1971) Esto acerca a la idea que el hombre jamás será ajeno al momento histórico en que vive, y es por ello que el individuo se ve supeditado a distintos paradigmas a lo largo de los años de la humanidad, es decir, a una particular visión de realidad, concepción de lo humano y de las ciencias, junto con los métodos y técnicas a utilizar dado un determinado modelo. Sin embargo, cuando este particular modelo entra en crisis, y sus supuestos no alcanzan a aprehender la complejidad del mundo y de lo humano, se hace necesario un cambio inevitable. Lo anterior lleva a pensar, como lo propone Prigogine, que “el arquetipo del científico que creía dominar y conocer las leyes que rigen al cosmos, debe dar paso a un sujeto menos soberbio que se olvide del término certidumbre y hable sólo de posibilidades” (en González, 2001).

Para Goncalves, los sucesivos cambios paradigmáticos de las terapias cognitivo-conductuales corresponderían a la evolución desde una dialógica básica a una alternativa hermenéutica; “es decir, de una textualidad basada en lo escrito y el escritor a una basada en el acto de escribir, de un sí mismo basado en la distinción sujeto-objeto a uno basado en el proyecto”. (1998). Por su parte, la epistemología y la ontología habrían avanzado desde bases absolutistas y relativistas a alternativas dialécticas. (Ibidem, 1998; Guidano, 1993; Mahoney, 1997).

La idea de una ciencia que avanza a saltos y que se genera a partir de los requerimientos que la misma realidad impone en un devenir constante y dinámico, es posible ligarla con la propuesta Piagetana acerca de la evolución del hombre en general y de cada hombre en particular. Considerando que el pensamiento del niño avanza desde los estadios más concretos hacia los más abstractos, es dable pensar que es así como avanza el conocimiento humano. Para este autor, el conocimiento es el resultado de la interacción dinámica entre hombre y ambiente. Así, la adaptación del organismo al medio requiere, por parte de éste, de una acción sobre el ambiente que le permita alcanzar el equilibrio entre los desequilibrios percibidos, los que ciertamente son inevitables en un mundo que continuamente varía y crece en complejidad. Para ello, la especie humana requiere de los mecanismos adaptativos propio de lo humano: la asimilación y la acomodación. Son dichos mecanismos lo que le dan la posibilidad al hombre en particular y a la especie en general, de construir una realidad adecuada a los

constantes requerimientos que la vida exige, y así ser capaces de desarrollarse y crecer en autonomía. (Piaget, 1987).

Es este proceso evolutivo el que se refleja en la propuesta metateórica del **Modelo Cognitivo** (Yáñez y cols., 2001), donde el modelo avanza desde una mirada concreta y operacional de lo humano hacia una mirada abstracta y simbólica del fenómeno; y es así como lentamente, la teoría va entregando las claves que llevan a una concepción de lo humano más profunda e inclusiva, en definitiva más global.

Dentro de esta revisión histórica se incluye al Momento Conductual, Cognitivo Clásico, Interpersonal y Constructivista. Cada uno de los cuales tiene una particular y propia coherencia interna. Los momentos serán caracterizados desde distintos ejes de análisis: epistemológico, paradigmático y técnico; y desde la comprensión de asertividad que puede desprenderse de cada uno de ellos. Esta propuesta evolutiva busca justificar la necesidad de reformular el concepto de asertividad, para que éste sea coherente y consecuente con el tercer y el último momento del modelo, es decir, con el Momento Interpersonal y el Momento Constructivista. Ambos momentos compartirían una epistemología particular y una noción de lo humano que se hace altamente relevante tanto en la teorización como en la terapéutica de las habilidades sociales, en el entendido que “el hombre es social hasta la medula” (Molina, 1996) y en el cual los otros son dramáticamente necesarios para la sobrevivencia, la evolución y la complejización del sí mismo.

Así, se realizará una revisión acerca del concepto de asertividad tanto en lo que respecta al paradigma conductista como al paradigma cognitivo, utilizando las teorizaciones de diversos autores propios de este momento de la Psicología, el que va aproximadamente entre los años 1920 y 1980. A pesar de esto, surgen en este desarrollo algunas dificultades al situar las propuestas de los distintos autores, en uno de los momentos que se han distinguido. Lo anterior, se debe a que las propuestas tanto teóricas como técnicas de muchos de los autores que se han referido al concepto de la asertividad, fueron también evolucionando con el modelo y pasan de proponer ideas, definiciones y técnicas conductuales a proponer argumentos que podrían identificarse como pertenecientes al momento cognitivo o el interpersonal.



## II. 1. 1. Momento Conductual

*“Lo que se necesita no es un nuevo líder político ni un nuevo tipo de gobierno sino un mayor conocimiento de la conducta humana y unas nuevas formas de aplicar este conocimiento a la planificación de unas prácticas culturales.”*

*B. F. Skinner*

### a. Aspectos Generales y Epistemológicos

A comienzos de los años '20, el psicólogo norteamericano J. B. Watson, establece las bases paradigmáticas respecto de la teoría y la metodología de una de las principales corrientes en Psicología: el conductismo. En la declaración inicial de su manifiesto conductista, Watson afirmará que “la Psicología tal como la ve el conductista, es una rama experimental puramente objetiva de las ciencias naturales” (Watson, 1913, en Goncalves, 1998, pág. 187). Es entonces que el conductismo inaugura a la Psicología como disciplina científica, abriendo toda una nueva área de investigación y de generación de conocimientos acerca del ser humano. En términos Popperianos, el paradigma conductual está casi exclusivamente centrado en el mundo material de los objetos y fenómenos físicos. (Goncalves, 1998).

En relación al origen del paradigma conductista cabe señalar que si bien las primeras fechas de publicación de autores conductuales parecen claras, (año 1920 y posteriores) existen evidencias que la "revolución conductual" tiene sus orígenes mucho antes en la historia. Así, es posible pesquisar evidencias de tratamientos conductuales desde 1644, cuando Sir Kelnelm Digby postulaba: "cualquier aversión de nuestra fantasía puede ser controlada, por habituación, con lo cual el objeto anteriormente desagradable, se asocia a circunstancias placenteras". (en Marks, 1970). En 1693 Locke, postula el principio de la exposición, que hoy día es la esencia de los tratamientos conductuales para reducir los miedos y los rituales. (Ibidem, 1970). A pesar de lo anterior, es en los años '50 cuando la corriente conductista logra imponerse como una de las principales fuerzas en Psicología. Como su nombre lo indica, el término conductismo hace alusión directa a su principal objeto de estudio: la conducta humana y animal. Tanto el comportamiento humano como el animal se asumían regidos por las mismas regularidades o leyes del aprendizaje que se fueron estableciendo o "descubriendo" a lo largo una extensa historia conductista.



Este marco filosófico positivista conlleva una preocupación vital y preponderante por el desarrollo de métodos empíricos para descubrir hechos objetivos y verificables. (Yáñez, 2001). "La metodología de la psicología "científica" se fue haciendo cada año más estricta y puritana; sus términos y conceptos debían tener una base objetiva, tenían que adecuarse cada vez más a las reglas exigentes de la definición operacional. Los métodos llegaron a ser una preocupación: métodos para convertir lo subjetivo en objetivo, lo encubierto en descubierto, lo abstracto en concreto". (Bruner, 1988, pág. 33). Esta opción del conductismo sería explicable al considerar las fuentes o los antecedentes que lo conformaron como una forma de estudiar al hombre. Así, el conductismo centra su interés en paradigmas de aprendizaje, los cuales "se desarrollan a partir de estudios de laboratorio (generalmente con animales) acerca del desarrollo y la modificación del comportamiento, haciendo énfasis en la manipulación controlada de eventos observables, en la medición y en análisis de hechos complejos en componentes simples" (Kanfer y Phillip, 1977, pág. 27). Por tanto, se aceptan como fuentes válidas para nutrir el conocimiento conductual sólo a las disciplinas o los saberes que cumplan con los marcos epistemológicos arriba citados.

Es entonces que conductistas como Watson consideran elementos del funcionalismo, asociacionismo y la reflexología rusa de las primeras décadas del siglo veinte. Los experimentos sobre condicionamiento clásico realizados por Pavlov y sus colegas, por una parte, y por Bechterev y sus colegas acerca del condicionamiento instrumental por otra, ejercieron inmensa influencia en el desarrollo de la Psicología experimental de las primeras tres décadas del siglo veinte. (Yates, 1977). Tanto el funcionalismo, como el asociacionismo y la reflexología se caracterizaban por interesarse en el estudio de conductas simples en animales, poniendo especial cuidado en mantener siempre la rigurosidad del método científico, (Kanfer y Phillip, 1977) con el fin de transformar a la Psicología en una rama experimental puramente objetiva de las ciencias naturales (Yáñez, 2000). A pesar de ello, la influencia de la Psicología experimental en las terapias conductuales ha sido puesta en duda por algunos autores. Es así como Hartman demuestra que el conocimiento experimental es uno de los menos consultados por psicólogos, a lo que agrega que la terapéutica conductual aparece incluso como una disciplina "automantenida que se encuentra apartada de otras áreas de la Psicología cuyas leyes pretende aplicar" (Cochrane y Sobol, 1967, en Marks, 1970).

Al mismo tiempo de aceptar como válidas ciertas fuentes de conocimiento, otras eran desechadas por el paradigma conductual. Así, el introspeccionismo de Tichner "no permitiría generar conocimiento científico en la medida que los procesos internos no son susceptibles de observación" (Molina, 1996). Con lo anteriormente expuesto es posible sostener que el mandato del conductista sería el evitar siempre el uso de inferencias o suposiciones. Este punto resulta relevante para una mayor comprensión del universo ontológico del conductismo, en que el universo en el que se observa la realidad, y el objeto de estudio propiamente tal son "reales" y "objetivos", ya que pueden ser observados y cuantificados. Es así como este momento corresponderá al único de los que serán descritos, que asume como objeto de estudio un objeto real y no un objeto modelo, como ocurrirá en los momentos posteriores, como el cognitivo o el interpersonal.

Antes de revisar los aportes del momento conductual a la comprensión del sujeto, se reseñan a modo de sumario algunos de los supuestos de este momento. Primeramente, se señalan tres supuestos propuestos por Mahoney que subyacen a la concepción objetivista del paradigma conductual:

- Hay un mundo real objetivo y separado que está más allá del organismo y existe independientemente que sea percibido o no.
- El conocimiento verdadero del mundo se consigue fundamentalmente a partir de la experiencia sensorial.
- Dicho conocimiento puede separarse totalmente de la persona que lo conoce.

A estos supuestos se suman los propuestos por Kanfer y Phillip para caracterizar a lo conductual (en Kanfer y Phillip, 1977):

- Se encuentra centrado en la conducta o el comportamiento de los sujetos a estudiar. Se pretende trabajar con la observación y posterior descripción de datos empíricos, en un lenguaje riguroso que no acepta inferencias de datos no observables como explicación a las conductas en estudio.
- El modelo conductista considera a todos los comportamientos como objeto de las mismas leyes psicológicas, que serían las leyes del aprendizaje (leyes que pueden



resumirse gráficamente en la ecuación conductual, que se describe más adelante). Estas leyes serían invariantes y capaces de explicar en términos de antecedentes y consecuentes cualquier conducta.

- Comparte con todas las demás ciencias sus métodos en el examen del comportamiento. Es decir, hay una opción metodológica por la rigurosidad científica que se encuentra en todas las ciencias naturales, por tanto la observación y la descripción en un lenguaje claro y parsimonioso por ejemplo, son elementos vitales para entregar un estatus objetivo a los datos que se obtienen.
- No requiere en los observadores habilidades especiales relacionadas con la teoría, pero sí destreza para hacer mediciones apropiadas. Sin embargo esto cambia a la hora de realizar intervenciones en que sí se requeriría de entrenamiento adicional.
- El énfasis en la conducta en su contexto ambiental, orienta las intervenciones clínicas hacia la modificación de las acciones observables de alguien, en vez de modificar estructuras u objetos-modelos hipotéticos, como personalidad, rasgos, impulsos, etc. Reconocer la importancia de la influencia ambiental en la determinación del comportamiento, implica que la aparición de síntomas se puede restringir a un límite identificable de situaciones (que podrían manipularse) y que no es una característica inmodificable del comportamiento de la persona.
- Se reconoce la importancia de los acontecimientos pasados, en la medida que pueden configurar comportamientos aprendidos, sin embargo a la hora de realizar intervenciones terapéuticas, los programas de modificación conductual siempre van a estar referidos a conductas o comportamientos presentes, que quieren ser modificados. No se considera la posibilidad de intervenir sobre agentes causales inferidos y no observables.

Otro punto para poner atención es el de la formulación de leyes universales del comportamiento, porque en el momento conductual no se piensa lo universal sólo en términos de la especie humana, sino que se piensa a lo universal, incorporando a los animales. Este ha sido uno de los puntos más complejos y las tareas más difíciles que se propuso desde un principio el conductismo. Sin embargo, ya desde sus inicios, aparecieron evidencias de la dificultad de esta tarea. "Thorndike, ya en 1898 publicó

evidencia que existía diversidad entre especies en cuanto a las respuestas instrumentales que podían aprender, y agregó que utilizar el condicionamiento como explicación general de los cambios en las actitudes y los intereses, o como fundamento de la teoría de la educación, es sin duda injustificable". (Marks, 1970). Esta propuesta sin embargo invita a los psicólogos conductistas a ser cada vez mas específicos en sus postulados y a experimentar en una gama cada vez mas amplia de fenómenos. Así por ejemplo surgieron los trabajos de Hull, Shapiro, Tolman, Bandura y otros que posteriormente, como se verá necesitaron otros marcos teóricos para explicar sus hallazgos (Walter Kühne, 2002. Comunicación Personal).

Otra de las implicancias de este modelo dice relación con la idea que si el aprendizaje (a través de las distintas formas de condicionamiento) es la vía mediante la cual los sujetos generan un repertorio de respuestas posibles, la manera en que puede ser interpretado este proceso es con la metáfora del llenado o la escritura en un "tabula rasa" (Molina, 1996): los sujetos básicamente recibirían pasivamente a lo largo de su vida la asociaciones que les permitirían responder ante las contingencias del medio. Esta noción de los procesos educativos ha dado pie a lo que después será entendido como la noción de un sujeto mecánico que se expone más adelante.

Recordando lo anteriormente reseñado, el asociacionismo es una de las fuentes que nutren conceptualmente al conductismo, y es desde esta fuente que se hereda la llamada ecuación conductual, que corresponderían a los componentes de cualquier comportamiento. Esta ecuación derivó de la ecuación inicial de E-R, a la cual se le fueron agregando, con el tiempo, otros componentes, como el estado biológico del organismo (designado por una "O"), la relación de contingencia que vincula la conducta con una consecuencia (designada por una "K") y finalmente las consecuencias que se desencadenan en base a la conducta (designada por una "C") . Así entonces, la ecuación conductual quedó estructurada de la siguiente forma: E-O-R-K-C. (Yáñez, 2001). Esta ecuación además indicaría las relaciones temporales relativas y la centralidad de la respuesta. Por tanto, la descripción de cualquier unidad conductual precisa la especificación de cada uno de estos elementos y su relación con los demás (Kanfer y Phillip, 1977).

Según en cuál de las secciones de esta ecuación conductual se encontraba el acento puesto por los investigadores, que se pueden diferenciar básicamente dos tipos de



condicionamiento; el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

### a. i. El Condicionamiento Clásico

El condicionamiento clásico deriva de los experimentos pavlovianos y de la escuela rusa del asociacionismo. El acento en este tipo de condicionamiento se encuentra en la relación entre un estímulo y una respuesta, es decir, en un antecedente y la actividad que lo sucede. La noción de estímulo y respuesta proviene de investigaciones en las que se descubrió que la cola de una salamandra, aún cuando su cabeza le era amputada "respondía" (se movía) al ser "estimulada" por una aguja. No existía un principio interno como voluntad que pudiera ser atribuido a este singular problema, por tanto persistió en los investigadores el hecho que se había identificado un acontecimiento externo que podía sustituir la explicación interna.

Esta explicación externa ya había sido descrita incluso por Descartes, quien sugirió que gran parte de la espontaneidad de los seres vivientes era sólo aparente y que la conducta podía, en algunos casos, ser inducida a la acción desde fuera. (Skinner, 1974). Se convino, por tanto, en llamar *estímulo* al agente externo, y *respuesta* a la conducta controlada por él. Juntos formaron lo que se denominó un *reflejo* de acuerdo con la teoría que la alteración causada por el estímulo pasaba al sistema nervioso central y era "reflejada" de nuevo a los músculos. (Ibidem, 1974).

Por tanto, la atención en el condicionamiento clásico, volviendo a la ecuación conductual, se encontraría en la respuesta provocada por un estímulo particular, sin entrenamiento y con poca relación con las consecuencias. Esta respuesta (llamada incondicionada) que ocurría en presencia de un estímulo particular (estímulo incondicionado) podía presentarse de igual manera ante otro estímulo que en principio no la producía (estímulo neutro), si este se apareaba o asociaba\* en continuas ocasiones con el estímulo que sí provocaba la respuesta con regularidad (estímulo incondicionado),

---

\* La asociación entre el estímulo incondicionado y el estímulo neutro es de gran complejidad. En algunos casos basta una sola asociación para que el estímulo neutro se transforme en un estímulo condicionado es decir produzca una respuesta (condicionada) que en principio sólo era provocada por el estímulo incondicionado, mientras que en otros casos se requieren continuas repeticiones de la asociación para que se produzca el condicionamiento. A esto se suma que la asociación entre estímulo incondicionado y estímulo neutro es efectiva sólo cuando cumple con ciertas características, es decir, ciertas asociaciones entre estímulo neutro e incondicionados no producirán condicionamiento clásico. Así, indicadores como la diferencia de tiempo en que se presentan el estímulo neutro respecto de la respuesta son decisivos para el éxito del proceso. (Kühne, 2002, Com. Pers.).



transformándose así en un estímulo (condicionado) capaz de producir la respuesta cada vez que aparece (que en este caso se denomina respuesta condicionada). "Al proceso de crear estas nuevas conexiones entre estímulos también nuevos y la respuesta original, podemos llamarle condicionamiento clásico". (Kanfer y Phillip, 1977, pág.35) Las respuestas de este tipo de condicionamiento han sido clasificadas como *respondientes*, las cuales se modifican cambiando las condiciones del estímulo antecedente. El estímulo incondicionado se encuentra siempre bajo el control del experimentador (Ibidem, 1977).

Existen dos formas básicas de condicionamiento clásico, si bien existen clasificaciones que consideran varias subcategorías de condicionamiento clásico, se ha elegido la presente con fines meramente didácticos, a saber: El *apetitivo*, en el cual el experimento más famoso es el del perro de Pavlov, en el que el estímulo condicionado que es una campana, llega a evocar la respuesta de salivación del perro, cuando es apareada con un estímulo incondicionado (que provoca naturalmente la salivación del perro, como es la comida). Por otro lado se encuentra el condicionamiento clásico *aversivo*, en que el paradigma es el experimento de Bechterev, en el cual un estímulo condicionado, apareado con un estímulo incondicionado (generalmente un choque eléctrico) llega a producir una inflexión en la pata de un perro cuando se presenta solo.

#### a. ii. El Condicionamiento Operante

Si bien el condicionamiento operante estaría definido desde comienzos de siglo (ya en 1898 Thorndike había desarrollado estudios enfocados en los cambios producidos en la conducta, según las consecuencias de esta), el autor más reconocido en esta perspectiva es B. F. Skinner, quien introduce la discusión acerca de la importancia de las consecuencias de la conducta de los sujetos, entendiendo que el modelo del condicionamiento clásico es aún limitado para describir la conducta animal y sobre todo la del ser humano.

El acento por tanto se encuentra, considerando la ecuación conductual, en la "C", porque "las consecuencias de la conducta pueden volver a influir sobre el organismo, y cuando esto sucede pueden hacer variar la probabilidad que la conducta que la ocasionó se produzca de nuevo" (Skinner, 1974, pág. 42). Las respuestas de este tipo de condicionamiento se han definido como respuestas *operantes*, las cuales se condicionan por sus consecuencias. En este caso, no es necesario conocer el estímulo particular que



da lugar a la ocurrencia de la respuesta, ya que la modificación de la ocurrencia de la respuesta se realiza presentando un hecho reforzante después que se da aquella. Puesto que una respuesta operante ocasiona recompensa o castigo, también se la ha llamado respuesta *instrumental*. (Kanfer y Phillip, 1977). Según esta concepción, la conducta iría orientada hacia lograr ciertos fines instrumentales: consecuencias específicas.

Por lo anterior, uno de los elementos críticos a considerar dentro del condicionamiento operante o instrumental es el de refuerzo y castigo, que son las denominaciones con las cuales se designaron a las consecuencias que seguían a una respuesta. Así entonces, si la consecuencia que seguía a una respuesta aumentaba la probabilidad de que ésta se presentara en el futuro ante el mismo estímulo, la consecuencia se denominó refuerzo. Por el contrario, si la consecuencia que seguía a una respuesta disminuía la probabilidad de la presentación de ésta ante el estímulo que la generó, se hablaba de castigo (existe una complejidad mucho mayor respecto a los refuerzos y castigos y subclasificaciones de éstos que, sin embargo, no serán reseñadas aquí.). Las respuestas operantes entonces se condicionan por sus consecuencias, por tanto "la forma de modificar una respuesta operante o instrumental, se consigue variando la consecuencia (reforzante) que sigue a la respuesta" (Kanfer y Phillip, 1977).

Si bien tanto el condicionamiento clásico como el instrumental u operante, se definen con un cierto énfasis en alguna parte de la ecuación conductual, al analizar la conducta humana la diferenciación entre estos dos tipos de condicionamiento resulta artificial, en tanto la mayoría de las respuestas encajan dentro de una secuencia de hechos en que resulta muy difícil identificar sólo un tipo de condicionamiento. Debido a que la ecuación conductual E-O-R-K-C es la forma de analizar el objeto de estudio que es la conducta, se encontrarán complejas relaciones entre las circunstancias que rodean al sujeto y lo determinan, sus necesidades biológicas, las consecuencias de sus respuestas ante estas condiciones, etc.

Lo anterior remite a uno de los puntos centrales en la comprensión del fenómeno humano que se encuentra en juego en el momento conductual. El ser humano descrito desde el momento conductual es un **sujeto mecánico**, es decir, funciona como un mecanismo que, aunque complejo, lo que hace es responder de manera probabilística a los factores ambientales en términos de acción y reacción, un sujeto reactivo ante las demandas del medio. (Yáñez, 2001). Esta noción se encuentra sugerida por Skinner,

quien haciendo eco de la tradición instalada por Descartes, para el cual el hombre puede ser entendido como una máquina, propone que “con el paso del tiempo hemos descubierto que las máquinas se han convertido en algo más “viviente”, y los organismos se parecen más a las máquinas” (Skinner, 1974, pág. 30). Cualquier explicación mentalista o que entregue agencia al sujeto se encuentra rechazada por el modelo conductual: el ser humano no es un agente originador, activo (y por tanto susceptible de cambiar según su deseo las características propias o de su entorno), es más bien pasivo, externo y observable (Yáñez, 1999).

Esta noción de sujeto mecánico ya había sido reseñada con la idea de *tabula rasa*, en que el ser humano aparece como un organismo vacío que se llena a lo largo de su vida de aprendizajes. Es mucho más importante lo que el medio le hace al individuo, que lo que el individuo le hace al medio, es decir, aparece un sujeto pasivo sin una organización interna propia (Molina, 1996). Carece de conciencia, sólo contiene los músculos y glándulas que necesita para responder al medio y a sus necesidades biológicas. (Yáñez, 2001).

Esta noción de sujeto mecánico puede ligarse a la propuesta de Mahoney, cuando plantea que el modelo conductual puede entenderse como un modelo “no mediacional”, que ha sido denominada a lo largo de la historia por sus detractores como “la Psicología de la caja negra”, “la teoría del estímulo respuesta”. En todos los casos la referencia hace alusión al gran énfasis que este modelo tiene en la entrada y la salida: la entrada está constituida por la estimulación que llega al organismo y la salida por una respuesta observable. (Mahoney, 1983, pág.31).

Que el modelo conductual sea no mediacional, implica que no toma en cuenta la existencia de un factor inferido (no observado), que relacione el estímulo de entrada con la respuesta de salida, en su explicación del comportamiento de un sujeto. Existen dos tipos de factores mediacionales (en Mahoney, 1983, págs. 31-32):

- a. *Los constructos hipotéticos*: Son hechos que aunque no son observados, son potencialmente observables y de naturaleza física; median entre un estímulo y una respuesta. Por ejemplo: la explicación de la depresión como una deficiencia bioquímica, está infiriendo la existencia de un constructo hipotético que, en la medida que se tengan ciertos instrumentos, puede observarse. Estos factores



mediacionales son los únicos aceptados por los conductistas, ya que cumplen un rol estructural en la explicación y, en último termino, implican más bien una refinación de lo que ocurre en "O", si nos situamos en la ecuación conductual

- b. *Las variables intervinientes*: No son potencialmente observable: cumple un rol conceptual o descriptivo en la mediación. Por ejemplo el "entusiasmo" es una variable interviniente, no puede ser observada y sólo es conceptual. Este tipo de factor mediacional en general es rechazado por los conductistas, en tanto incluyan fenómenos no físicos que serían de una naturaleza distinta al fenómeno con el que se está tratando. Una inferencia puede ser aceptada por un científico de la conducta en tanto sea adecuada y con fuerza predictiva.

Del último punto Mahoney propone que el criterio legítimo para justificar una inferencia no es su origen teórico ni su parsimonia, ni su proximidad con los datos. El único criterio para justificar una inferencia es empírico y pragmático. Una inferencia está justificada si, y sólo si, aumenta la precisión predictiva o amplitud conceptual (Ibidem, 1983, pág. 45). Lo anterior implica que las inferencias pueden justificarse basadas en este criterio práctico. Así, dentro del modelo conductual se encuentran fenómenos de los cuales no se puede dar cuenta de manera adecuada si es que no se recurre a variables intervinientes inferenciales de tipo mental o cognitivo. Comienza así el cambio hacia un modelo explicativo que contempla nuevos elementos. En la próxima sección se profundiza sobre estos fenómenos para los cuales la explicación conductual no mediacional se hace insuficiente.

El paradigma conductual aún sigue siendo válido y extensamente utilizado, porque si bien no da cuenta a cabalidad de la complejidad del fenómeno humano (hipótesis que sólo puede plantearse considerando desarrollos más actuales del modelo cognitivo que se abordan en lo sucesivo), entrega un acercamiento riguroso y rico en información válida sobre la conducta humana.

#### **b. Aspectos Clínicos**

Para comenzar es importante describir dos supuestos fundamentales, que han sido propuestos por Marks (1970) con respecto a las implicancias que tiene este paradigma en psicoterapia y tratamientos conductuales.

- Se reconoce la importancia del cambio en la conducta observable como criterio para la evaluación del tratamiento. El tratamiento irá orientado a ciertas conductas específicas a definir, medir y posteriormente tratar.
- El tratamiento debería ser especificado de tal forma de poder repetir su aplicación.

A pesar de la aspiración ateorica de este momento, es posible señalar que estos supuestos y las implicancias que se pueden derivar de éstos, constituyen lo que podría entenderse como enunciados de una teoría, aunque la aspiración de este momento de la Psicología es el de ser un cuerpo ateorico de conocimientos empíricos. (Kanfer y Phillip, 1977). Incluso, se llega a plantear que las terapias conductuales pueden representar una sistematización del sentido común, de allí la gran cantidad de fuentes diversas de las cuales se nutre este momento conductual, las que sin embargo, estarán orientadas a definir la naturaleza de la operación de las conductas del sujeto en un medio determinado.

Así entonces, es posible entender al momento conductual fundamentalmente desde dos planos. Por una parte, orientado a la generación de fórmulas, leyes o enunciados que describan cada vez de mejor forma el funcionamiento de los sujetos, lo que se lograría desde la experimentación tanto en animales como clínica. Y por otra parte, podría entenderse desde las propuestas citadas anteriormente una cierta inclinación hacia el trabajo en aras de la Salud Mental, es decir, a la intervención terapéutica, en que lo saludable estaría dado por la ausencia de conductas desviadas y/o desadaptativas para los sujetos o a la inversa, por la presencia de conductas adaptativas o normales (el concepto de normalidad sin embargo no se encuentra tratado en los autores con profundidad, posiblemente debido al peligro de hacer opciones valóricas, consideradas no científicas). De estos dos objetivos básicos (generación de conocimiento empírico, y de una terapéutica específica) emerge lo que es el rol del psicólogo conductista: "...el rol más importante que puede cumplir un psicólogo clínico es el de un investigador fundamental... debe tener un largo y detallado entrenamiento y experiencia, no solamente en aspectos empíricos y teóricos del comportamiento humano, (normal y anormal) sino en los problemas de diseño para conducir investigaciones en estas áreas..." (Yates, 1977). La tarea del clínico, propuesta por Eisenberg es, "cambiar la patología, no sólo limitarse a explicarla". (Eisenberg, 1967, en Marks, 1970).



Otra de las nociones interesantes de revisar es la opción por el tratamiento directo de los síntomas de una enfermedad y no la búsqueda de las causas de éstas. Las implicancias de esta forma de enfrentar la patología asume un compromiso con la eficacia en términos de la supresión de conductas observables desadaptativas y su reemplazo por otras más adaptativas para el sujeto, sin asumir que existen elementos subyacentes o razones "mas profundas" que podrían ser atacadas. Existe por tanto, un abierto rechazo a la noción de enfermedad mental derivada del modelo médico, en que un diagnóstico de las causas de una enfermedad remitirá de forma inequívoca a una cierta forma de tratamiento que ataque las causas de estos síntomas y por tanto los haga desaparecer (Yates, 1977). Lo interesante de la noción conductual de patología, radica en que fomenta una concepción en que el rótulo de enfermo no tiene sentido, por ende la rotulación de los sujetos y la consecuencias negativas de este hecho son menos probables.

Por último, otra de las implicancias que se desprenden de los supuestos del momento conductual dice relación con los criterios de eficacia de los tratamientos conductuales. Cuando existen conductas-objetivo sobre las cuales se pretende influir de una cierta manera, adquiere sentido con mucha claridad la noción de eficacia de la terapia, a la vez que se genera un criterio claro de alta para los pacientes. El problema de los criterios de eficacia terapéutica ha sido un tema crítico en las investigaciones en psicología y el enfoque conductual ha sido uno de los que ha reportado mayores éxitos terapéuticos en múltiples áreas y patologías. Sin embargo, esto posiblemente se deba a la mayor preocupación por definir operacionalmente en términos concretos y fácilmente observables, tanto por el propio paciente como por un observador externo, qué es lo que se quiere conseguir con una determinada intervención. Esta opción por tener criterios claros de eficacia se ha transformado quizá en uno de las tareas mas críticas para la Psicología en la actualidad y particularmente para el **Modelo Cognitivo**.

#### **b. i. Insuficiencias del Modelo Conductual y quiebre de la Matriz conceptual en Clínica.**

A pesar de toda la eficacia que caracterizaba a los tratamientos conductuales y a la rigurosidad que existía en los psicólogos conductistas con respecto al objeto de estudio de este momento, son estos mismos estudiosos de la conducta y los fenómenos del aprendizaje quienes desarrollan discusiones para poder explicar hallazgos

experimentales para los cuales no existiría una explicación satisfactoria a partir de las leyes del aprendizaje establecidas hasta ese entonces.

Es entonces que surgen las llamadas variables intervinientes, que hasta ese entonces formaban parte de la "caja negra", como un elemento necesario para poder generar una mejor explicación de los fenómenos observados. Es así como Mahoney (1983), señala 5 áreas en las cuales el modelo conductual se ha mostrado inadecuado para explicar ciertos fenómenos. Se ha encontrado por ejemplo que en algunos, el mismo estímulo es seguido por diferentes respuestas, tanto en el mismo organismo como en diferentes organismos, más aún, en algunos casos dos estímulos diferentes producen respuestas idénticas, o considerablemente diferentes, dependiendo de condiciones moderadoras. Existen patrones de conductas que implican una activación fisiológica considerable, y frecuentemente ocurren en ausencia de cualquier estímulo observable. Ejemplos como éstos se encuentran sistematizados en estas 5 áreas que el autor propone (en Mahoney, 1983):

- **Transformación del estímulo mediado:** Aquí se encuentran experimentos que demuestran que los organismo responden no ante estímulos externos puros, sino ante un estímulo tal cual es percibido (Ibidem, 1983, pág. 47). Esto implica que algunos estímulos no tienen una capacidad en sí, de acuerdo con sus características físicas, para provocar determinadas respuestas (Kühne, 2000). Es así como Dulany (1968, en Mahoney, 1983) llevó a cabo un experimento en el que sujetos ante el mismo estímulo, que consistía en un golpe de aire caliente como respuesta a una tarea que realizaban, reaccionaban de manera muy distinta según si el experimentador les decía a los sujetos que ese estímulo era un premio o un castigo a su desempeño. Así, quienes interpretaban el estímulo como premio aumentaba substancialmente su ejecución y disminuía sus tiempos de aprendizaje. Este es sólo uno de los múltiples estudios que se han realizado, que sugieren que los estímulos externos son frecuentemente modificados a través de procesos cognitivos-simbólicos.
- **Condicionamiento semántico y generalización:** Existen investigaciones sobre condicionamiento clásico que demuestran que al condicionar ciertas palabras, entran en juego algunos procesos mediacionales. Maltzman (en Mahoney, 1983) presenta un estudio donde se condicionó a que algunos sujetos respondieran de determinada forma a la palabra "liebre". Posteriormente se comprobó que este condicionamiento



se generalizaba a palabras que no tenían ninguna cercanía con la palabra condicionada, excepto por el significado, como “conejo”. Esto demuestra que los sujetos del experimento generalizaban su respuesta según el significado semántico de otras palabras, más que a su similitud fonética.

- **Autoestimulación Simbólica:** Varios estudios, entre ellos uno de Platonov (en Mahoney, 1983) demostraron que las palabras por sí solas podían desencadenar reacciones emocionales fuertes. En el experimento se les pedía a los sujetos que pensaran en una palabra como “herida” o “sexo”, ante las cuales los sujetos reaccionaban como si estuvieran en presencia de estímulos dolorosos, en el primer caso, o sexuales, en el segundo. Experimentos como éste, demostraban que estímulos autogenerados y encubiertos producen reacciones comparables a las de la estimulación externa. Este hecho difícilmente puede ser explicado desde una perspectiva conductual.
- **Conocimiento:** Los teóricos conductuales han postulado que el conocimiento no es necesario para el aprendizaje, sin embargo diversos hallazgos (Dulany, 1968; Bandura, 1969; Spielberg y DeNike, 1966, en Mahoney, 1983), mostraron que el conocimiento puede no ser necesario para el aprendizaje, pero lo facilita. Sujetos que habían sido condicionados apareando un tono con un choque eléctrico doloroso, presentaban tasas de extinción\* mucho más veloz en tanto se les informaba que el proceso de choques eléctricos iba a cesar paulatinamente, en tanto que a otro grupo al que no se le entregaba esta información, tenía una tasa de extinción del condicionamiento significativamente más lenta que el primer grupo que había sido informado.
- **Procesos de Aprendizaje Vicario:** Otro de los ejemplos que pueden reseñarse como fenómenos que no logran explicarse a partir del modelo conductista fueron los experimentos de Albert Bandura (1969, en Mahoney) sobre aprendizaje vicario (o aprendizaje por observación). Dichos aprendizajes no respondían a la lógica de ningún condicionamiento o tipo de aprendizaje descrito por los conductistas hasta ese entonces, sino que eran producto de aprendizajes por observación o modeling. En los experimentos de Bandura se demuestra que algunos organismos, entre los que se

---

\* El proceso de extinción se explica en profundidad en el apartado dedicado a las intervenciones en asertividad.

encuentran los seres humanos, no requieren del ensayo-error para aprender, ya que pueden hacerlo con el sólo hecho de observar a otro sujeto aprendiendo. Esto implica un ahorro bastante grande en tiempo y esfuerzo (Bandura 1987). Por ejemplo, se demostró que niños al observar que otro niño era castigado por presentar un cierta conducta, disminuían significativamente la emisión de ésta (castigo vicario) y aumentaba su emisión cuando veían a otro sujeto siendo recompensado (refuerzo vicario). También se demostró que podía producirse extinción de ciertas conductas de manera vicaria. (Bandura, 1969, en Mahoney, 1983).

Es así como la acumulación y la presión de ideas divergentes al interior del propio paradigma, obligan en base a las evidencias a adoptar un modelo que integre lo mediacional (cognitivo) y van a dar origen a un reordenamiento que mantiene una adscripción a los principios del método científico como formula válida para producir conocimiento, pero que propugna una ampliación del objeto de estudio, incorporando aquello que sucede al interior de la "caja negra", o sea, la subjetividad, tan resistida por Watson (Yáñez 2000). Este modelo es el llamado Cognitivo Clásico que se revisa en la próxima sección de este trabajo, dedicada exclusivamente a analizar este segundo momento en la evolución del Modelo Cognitivo.

### **c. El concepto de Asertividad en el Momento Conductual.**

#### **c. i. Conceptualización de la Asertividad**

Así como el Modelo Cognitivo tiene una evolución partiendo desde el momento conductual, la asertividad como concepto también varía según los distintos momentos, pero sobre todo según la epistemología y los modelos de realidad, sujeto, y objeto de estudio de éste.

El Momento Conductual es uno de los más ricos en definiciones diversas acerca de la asertividad, que en este momento consiste en una definición operacional de conductas que pueden entenderse ya sea como asertivas, o ya sea como habilidades sociales. Además el momento conductual es uno de los que cuenta con la mayor cantidad de estrategias terapéuticas descritas para fomentar el aumento de conductas asertivas en los sujetos o, en su defecto, en la disminución de conductas hipoasertivas. Es decir, la riqueza del Momento Conductual se encuentra tanto en la gran cantidad de



conductas diversas que fueron siendo comprendidas como asertivas, además de la gran cantidad de técnicas terapéuticas que el modelo hereda para el entrenamiento asertivo.

Esta influencia ha sido retomada de una u otra forma a lo largo de los distintos momentos que se revisan, aunque con una mayor complejidad conceptual y teórica. A continuación se revisan las propuestas conductuales en la comprensión y tratamiento de la asertividad, postulados que se encuentran bajo el momento conductual que anteriormente se ha presentado, y por tanto, la comprensión de las definiciones tiene que hacerse desde esa lógica particular.

Pavlov estableció a principios del siglo XX que existían dos procesos cerebrales básicos diferentes: los excitatorios y los inhibitorios, habiendo una tendencia natural de los sujetos hacia las conductas excitatorias, entre las cuales se encontrarían las asertivas.

Salter, en 1949, señala que estas conductas asertivas (una clase particular de conductas excitatorias) podrían ser inhibidas por condicionamiento clásico. Salter, más que hacer una definición conceptual de asertividad, operacionalizó el concepto relacionándolo con las siguientes conductas: expresar una opinión contraria cuando no hay acuerdo entre dos o más personas, hacer uso del pronombre "yo", reaccionar correctamente ante un cumplido o saber improvisar al hablar. La asertividad dentro de los modelos desarrollados por Salter correspondía, al inscribirse en el modelo Watsoniano, a un rasgo generalizado (Bronda, G. 2001).

Lazarus en 1973 propuso que la conducta asertiva se caracterizaría por cuatro patrones de respuesta (en Caballo, 2000):

1. Habilidad de decir no.
2. Habilidad para pedir favores o hacer peticiones.
3. Habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos.
4. Habilidad para iniciar, continuar y terminar una conversación.

Debe destacarse que las conductas hasta aquí descritas, ya son comprendidas como una habilidad, es decir como una capacidad particular del sujeto de desplegar determinadas conductas ante otros, de allí que se denominen comúnmente en la literatura con el nombre de habilidades sociales. La manera en que estos repertorios conductuales se desarrollan en el sujeto se encuentra supeditada a las leyes generales del aprendizaje

que ya han sido planteadas.

Así, posteriormente otros autores fueron agregando distintos tópicos y nuevas conductas a las que se definían como asertivas. En 1970, Lorenz identificó dos clases de respuesta que representarían las características de la asertividad: (ver anexo 3).

1. Habilidad para expresar opiniones
2. Habilidad de estar en desacuerdo con las opiniones de otros.

Continuando con la revisión acerca de la asertividad, se cita a continuación una de las revisiones más actuales que se ha hecho del concepto (entendida como habilidades sociales). Dicha revisión fue desarrollada por Vicente Caballo el año 2000, quien revisa una gran cantidad de investigaciones, llegando a establecer que existen 12 conductas que han sido identificadas como asertivas con más frecuencia. Entre ellas se encuentran:

1. Hacer cumplidos.
2. Recibir cumplidos.
3. Hacer peticiones.
4. Expresar amor, agrado y afecto.
5. Iniciar y mantener conversaciones.
6. Defender los propios derechos.
7. Rechazar peticiones.
8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
10. Petición de cambio de conducta del otro.
11. Disculparse o admitir ignorancia.
12. Afrontar las críticas.

Estas doce conductas han sido, según el autor, identificadas más frecuentemente como asertivas en los diversos estudios sobre el tema. Además, Caballo sugiere la posibilidad de agregar otras como la habilidad de hablar en público o la de dar y recibir feedback (retroalimentación).

Debe considerarse que esta operacionalización contiene descripción de conductas que pueden clasificarse en dos grupos, a saber: (en Caballo, 2000).



- Conductas Molares: son tipos de habilidad general como la defensa de los derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad de actuar con eficacia en las entrevistas laborales. Se supone que cada una de estas habilidades generales depende del nivel y de una variedad de componentes moleculares, que se definen a continuación.
- Conductas Moleculares: Los componentes moleculares de respuesta representan tipos de respuesta específicos; como el contacto ocular, el volumen de la voz o la postura.

La perspectiva conductual preferentemente utiliza como criterio de evaluación lo molecular, en tanto estas conductas son susceptibles de ser observables y cuantificables, satisfaciendo así los principios conductuales citados con anterioridad. Por tanto, las intervenciones también tendrán como objetivo el cambio en estas conductas, que en su conjunto configuran una respuesta asertiva compleja.

A continuación se hace relevante señalar que a lo largo de la evolución del concepto de "Asertividad" las definiciones han sido bastante diversas, por lo que resulta extremadamente complejo proponer una definición que pretenda ser representativa de todo el momento conductual. Sin embargo, se pueden identificar algunos elementos comunes que si es posible reseñar. La asertividad correspondería a:

- Una conducta o grupos de conductas observables
- Son entrenables y aprendibles
- Están orientadas a un objetivo
- Se desarrollan en contextos sociales
- Corresponden a la respuesta más apropiada para un determinado contexto
- Tiene alta probabilidad de ser reforzada.

La característica de "apropiada" que tiene la conducta asertiva, es una de las más complejas de explicar. Caballo plantea que una respuesta competente o adecuada "es aquella sobre la que la gente está de acuerdo que es apropiada para un individuo en una situación particular". (Caballo, 2000). Esta característica implica que la asertividad es entendida como una habilidad social, y entrega la posibilidad, en tanto valoración, de ser

---

\* En el anexo N° 3 de este trabajo se encuentra una breve evolución del concepto de Asertividad.

más o menos adecuado, o más o menos habilidoso socialmente. Es por ello que en la literatura también pueden encontrarse definiciones de lo que sería la otra parte de un continuo que va desde lo más adecuado y satisfactorio, en términos de los objetivos de la conducta (lo asertivo), a lo más inadecuado y más insatisfactorio, que estaría representado por lo hipoasertivo.

Como se explicó anteriormente, la hipoasertividad sería lo opuesto a lo que se ha planteado como asertividad. En rigor, podría entenderse, desde los autores, que existiría un continuo entre lo asertivo y lo hipoasertivo. Los tratamientos o intervenciones psicológicas, en este punto, tendrían como objetivo hacer transitar a los sujetos a través de este continuo (por medio de diversas experiencias de aprendizaje) hacia el polo de lo asertivo. Las conductas hipoasertivas serían opuestas a las asertivas o más correspondientes con lo que se podría entender, desde teorías más biológicas, como conductas inhibitorias.

Existen varios autores que trabajaron tanto en conducta asertiva como hipoasertiva. La gran mayoría de los estudios en hipoasertividad enfatizan los aspectos negativos que trae para un sujeto carecer de habilidades asertivas, es decir, las consecuencias negativas de su conducta, en tanto esto implicaría una dificultad del sujeto para defender sus derechos, expresar sus sentimientos y en definitiva sentirse satisfecho de sus intervenciones ante los otros. Habría por tanto una autoestima baja y una incapacidad de vínculos comunicacionales satisfactorios (Bronda, 2001), sólo por citar ejemplos.

Algunos de estos autores que trabajaron en conductas hipoasertivas fueron González, Richaud y Silva, quienes plantean diferentes características que presentarían los sujetos hipoasertivos, de las que sólo se consideran para esta revisión las que tienen que ver con aspectos conductuales\* (en Bronda, 2001)

a) A nivel conductual:

- Componentes no verbales: Los sujetos hipoasertivos presentarían mayor tiempo de latencia al responder, tono de voz menos fuerte, contenidos afectivos menos

---

\* En el anexo N° 3 de este trabajo se encuentra una breve revisión cronológica de estudios en hipoasertividad.



congruentes y más complacientes que los sujetos asertivos.

- Componentes verbales: Presencia de una comunicación disfuncional caracterizada por mensajes poco claros, indirectos y poco congruentes.
- Componentes motores: Déficit en repertorio social, en situaciones de interacción. (decir que no, pedir un favor, o iniciar y mantener conversaciones).

Sin embargo, la hipoasertividad no corresponde a la única forma inadecuada e insatisfactoria de interacción interpersonal. También se encuentra el extremo de la agresividad (Caballo, 2000) que podría ser entendida como hiperasertividad o un despliegue del sujeto en el que la activación excede un cierto nivel y produce que el sujeto no sea capaz de respetar los derechos del otro, por tanto el despliegue conductual, aunque puede estar referido a la defensa de los propios derechos o la expresión de un estado emocional, se transforma en despliegue disfuncional (Wolpe, 1977).

### **c. ii. Tratamientos Conductuales en Asertividad**

Si bien los tratamientos conductuales que existen hoy en día constituyen una de las ofertas terapéuticas, ya sea individual o grupal, más amplias que se pueden encontrar en la literatura, se debe hacer una distinción básica, debido a que muchas de las estrategias conductuales que se utilizan hoy día en el entrenamiento para desplegar con una mayor frecuencia conductas asertivas, o sea para ser más "habilitado" socialmente, aparecen documentadas muy recientemente. Podría pensarse por tanto, que los tratamientos conductuales en asertividad (en el contexto de la terapia de la conducta) son relativamente recientes.

Lo anterior sin duda sería un error, fundamentalmente si se piensa que existe una gran cantidad de estudios relacionados con el tratamiento de problemas globales como la ansiedad, dentro de los cuales podría encontrarse la asertividad\*, considerando que en ese entonces ni siquiera se había postulado el concepto. Así, estudios inespecíficos como los de Harris en 1934 (en Yates, 1977) sobre ansiedad, también tratan sobre el tratamiento de la ansiedad en situaciones sociales. Lo mismo reseñado para la ansiedad

---

\* Se encuentran reseñados en el anexo N° 3 de este trabajo, aquellos estudios que señalan que las respuestas asertivas se oponen a las de ansiedad.

es también válido para las fobias, de las cuales es posible encontrar tanto desarrollos teóricos como tratamientos de principios de siglo. Una vez hecha esta salvedad, es posible revisar las múltiples terapéuticas conductuales propuestas para el trabajo en asertividad.

Las intervenciones en asertividad pueden ir orientadas en dos direcciones distintas:

- **Técnicas de Evaluación de la Asertividad.** Corresponden a los distintos mecanismos que se han generado desde la perspectiva conductual para evaluar qué tan asertiva es una persona, o cuán hábil es en un contexto social. Como podría esperarse, la medición de la asertividad resulta ser una tarea extremadamente compleja, en la medida que existen, como se ha revisado, múltiples definiciones. Esto torna difícil no sólo la medición de las conductas asertivas, sino además la posibilidad que éstas mediciones sean válidas según algún criterio. A pesar de estos inconvenientes, la asertividad ha sido medida de diferentes formas, siendo las más frecuentemente utilizadas: (en Caballo, 2000)
- Entrevista con el paciente
- Autorregistro por parte del paciente
- Entrevista con otras personas significativas del entorno del paciente
- Observación de las conductas objetivo *in situ*.
- Información de otros profesionales consultados
- Representación de papeles (role playing)
- Medidas de autoinforme conductuales
- Cuestionarios demográficos
- Tests de personalidad
- Tests proyectivos

A estos diversos modos de evaluar la conducta de un sujeto, pueden agregarse los registros psicofisiológicos, y aunque éstos no son utilizados con frecuencia, existen estudios que los citan como una fuente de información válida. Lo que se mide mediante este procedimiento, son respuestas psicofisiológicas ligadas a la ansiedad que se manifestaría en determinadas situaciones sociales. Así, las medidas más frecuentes son: tasa cardiaca, presión sanguínea, flujo sanguíneo, respuestas electrodermales, respuestas



electromiográfica y la respiración (Ibidem, 2000).

- **Técnicas de Entrenamiento de Conductas Asertivas** (o Habilidades Sociales)  
Corresponden a las diversas intervenciones conductuales que se utilizan para desarrollar o incrementar conductas que son entendidas como hábiles o apropiadas para un contexto social. Son una de las herramientas terapéuticas más potentes y frecuentemente utilizadas para el tratamiento de problemas psicológicos en general, para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora de la calidad de vida (Ibidem, 2000). Estas intervenciones deberían estar orientadas según la información que se recoge en la etapa de evaluación previa. Uno de los principios básicos, al ser una terapia conductual, y al hacer alusión a la idea de "habilidad", es que las conductas asertivas pueden ser aprendidas, enseñadas, y modificadas según como se manipulen las variables del medio del paciente\*.

Las técnicas de intervención se aplican en dos niveles:

- **Individual:** El entrenamiento individual presenta algunas ventajas que lo hacen recomendable: permite una relación más consistente entre evaluación y tratamiento, permite focalizar el tratamiento en los problemas particulares del paciente (estableciendo conductas problema a tratar) y, por último, permite trabajar de mejor forma con pacientes excesivamente ansiosos ante las situaciones sociales. (Ibidem, 2000).
- **Grupal:** Las ventajas del trabajo grupal son las siguientes: El grupo ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes que reciben el entrenamiento pueden practicar con las demás personas; ofrece un contexto de práctica para las habilidades que se van adquiriendo; además entrega un espacio en que los sujetos se encuentran en iguales condiciones, por lo que el contexto puede percibirse como menos intimidante; por otra parte, la situación de despliegue de las conductas sociales es real, por lo que la posibilidad que las conductas se generalicen aumenta. Por último, el entrenamiento de grupo hace un uso más económico del tiempo del terapeuta. (Ibidem, 2000).

---

\* La intervención conductual puede estar dirigida a cualquiera de los componentes de la ecuación conductual descritos con anterioridad, E-O-R-K-C, así mismo se ocupan indistintamente condicionamiento clásico y operante.

A pesar de las ventajas de estas formas de trabajo, "no hay una ventaja clara en enseñar a un individuo habilidades sociales por medio de un grupo o por medio de la instrucción y práctica individuales: es sólo una cuestión de economía de tiempo y esfuerzo" (Kanfer y Phillip, 1977).

Antes de revisar las técnicas más utilizadas en el entrenamiento de habilidades sociales, cabe destacar que todas las formas de intervención podrían clasificarse en tres grupos, según el mecanismo o principio básico del aprendizaje que utiliza (en Wolpe, 1977)\*.

a. *Contracondicionamiento*. Se basa en el principio conductual de la inhibición recíproca. Este principio fue descubierto en el contexto de las neurosis animales: se encontró que éstos desarrollaban una respuesta de ansiedad generalizada a ciertos contextos (como una jaula) a los cuales habían sido habituados, luego se les presentaba repetidamente y de manera aleatoria un estímulo aversivo potente (como un shock eléctrico) proceso después del cual los animales mostraban una reacción de ansiedad generalizada cada vez que eran puestos en esa jaula, siendo prácticamente imposible la extinción de esta conducta de ansiedad. Lo que descubrieron los experimentadores entonces fue intentar diversas maneras de que el animal disminuyera su ansiedad (caracterizada por: hiperactivación motora, dilatación pupilar, aumento de la frecuencia de la respiración, entre otros factores): encontraron que alimentándolo en jaulas que se parecieran cada vez más a la jaula en que se había producido el condicionamiento aversivo, el animal iba disminuyendo sus respuestas de ansiedad. Así entonces, se llegó a la formulación del principio de inhibición recíproca: "*Si puede hacerse que la respuesta que inhibe a la conducta de ansiedad ocurra en presencia de los estímulos que provocan la respuesta de ansiedad, dicha respuesta debilitará el vínculo existente entre estos estímulos y la respuesta de ansiedad*" (Wolpe, 1977, pág. 33).

La asertividad según Wolpe. "inhibiría recíprocamente, en cierta medida, a la respuesta de ansiedad concurrente y debilita ligeramente al hábito de la respuesta de ansiedad. De modo semejante pueden emplearse respuestas de relajación muscular para producir disminuciones sistemáticas en los patrones de la respuesta de ansiedad

---

\* A pesar de no ser una clasificación exhaustiva en tanto existen tipos de intervención conductual que no se encuentran contemplados en ella, resulta de gran utilidad didáctica y agrega elementos que no se habían revisado en este trabajo como la noción de extinción, de vital importancia dentro del momento conductual.



ante muchos patrones de estímulo” (Wolpe, 1977, pág. 33). Algunos tipos de inhibición recíproca serían la inhibición recíproca intra-respuestas, el “flooding” o “sobresaturamiento”, la inhibición condicionada, el aprendizaje verbal, entre otros. (Ibidem, 1977)

- b. *Recondicionamiento positivo*. Corresponde al condicionamiento de nuevos hábitos, lo que puede acompañar a la eliminación de respuestas autónomas no adaptativas como la ansiedad. Es frecuente sin embargo, que se induzcan nuevos hábitos en contextos que no implican ansiedad (como en el ejemplo anterior). El recondicionamiento positivo, implica el condicionamiento satisfactorio de nuevos hábitos y además requiere de una recompensa de uno u otro tipo (Wolpe, 1977, pág. 34). Por lo anterior, en este tipo de condicionamiento se ocupan los principios del condicionamiento operante de Skinner para eliminar o reemplazar hábitos indeseables. (Ibidem, 1977). El ejemplo más claro de este tipo de intervención se encuentra en el tratamiento de la enuresis nocturna por condicionamiento, en el cual se despierta al sujeto al sonar una alarma cada vez que se excreta la primera gota de orina. La reacción de despertar queda condicionada ante la inminencia de la micción y esto lleva posteriormente al desarrollo de una inhibición de la tendencia a orinar en respuesta de la vejiga durante el sueño. (Ibidem, 1977).
- c. *Extinción*. Corresponde al debilitamiento progresivo de un hábito a través de la provocación repetida, sin reforzamiento, de las respuestas que lo manifiestan. También se conoce este tipo de intervención con el nombre de “práctica negativa”. (Ibidem, 1977, pág. 35). Lo que ocurría aquí es que se debilita el vínculo entre respuesta y consecuencia hasta el extremo que la consecuencia (el reforzamiento) se hace inefectivo para aumentar la probabilidad de presentación de esa conducta en el futuro.

Luego de haber hecho esta distinción entre las formas de intervención con técnicas conductuales, es posible revisar las técnicas conductuales más frecuentemente utilizadas en el entrenamiento de conductas asertivas. A continuación se presenta un sumario de éstas (en Caballo, 2000):

- Ensayo de conducta (“Behavior rehearsal”) o Representación de papeles (“Role Playing”).

Ensayo encubierto ("Covert rehearsal")  
Asersión encubierta ("Covert assertion")  
Ensayo manifiesto ("Overt rehearsal")  
    Inversión de papeles ("Role reversal")  
    Representación exagerada de papel  
    Ensayo de conducta dirigida  
    Práctica dirigida ("Guided practice")  
    Ponerse en el papel del otro ("Role talking")  
    Desensibilización a través de ensayos ("Rehearsal Desensitization")

- Modelado ("Modeling")
  - Modelado encubierto ("Covert modeling")
  - Modelado manifiesto ("Overt modeling")
  - Modelado con participación dirigida
  
- Reforzamiento.
  - Reforzamiento encubierto
  - Reforzamiento externo
  - Autorreforzamiento
  
- Retroalimentación
  - Retroalimentación audio/video
  - Retroalimentación verbal
  - Retroalimentación no verbal
  - Retroalimentación por fichas
  
- Instrucciones
  
- Aleccionamiento ("Coaching")
  
- Tareas para la casa
  
- Relajación
  
- Desensibilización ("Desensitization")



- Contratos
- Ejercicios no verbales

Además de estos procedimientos generales, existen otros específicos según las conductas que se quieren desarrollar o implementar en los pacientes, como por ejemplo: hacer y recibir cumplidos, hacer y rechazar peticiones, expresiones de amor, de agrado o afecto, etc.

Por último, debe señalarse que estas técnicas son utilizadas hasta el día de hoy, muchas de ellas consideradas desde otros marcos teóricos, es decir con nociones de realidad y de sujeto subyacentes muy diversas a las del momento conductual. Estas diversas utilidades, nuevas técnicas y concepciones se exponen en lo sucesivo.

## II. 1.2 Momento Cognitivo Clásico

*"No son las cosas mismas las que nos  
perturban, sino las opiniones  
que tenemos de ellas."*

Epícteto

### a. Antecedentes Históricos

Dada la anterior revisión del Momento Conductual en el **Modelo Cognitivo**, se propone presentar los ejes fundamentales que guiaron al nacimiento y desarrollo del Momento Cognitivo Clásico.

Los antecedentes más inmediatos del modelo cognitivo tradicional se encuentran en el anterior momento conductual. Dadas las insuficiencias percibidas por varios de los terapeutas y pensadores conductuales, se llega a la necesidad de ampliar el paradigma. En este contexto, las variables mediacionales se vuelven un requisito indispensable de considerar para explicar y modificar el comportamiento humano. Así, autores como Bandura, Lazarus, Meichenbaum (en Mahoney, 1983) fueron ampliando sus modelos para integrar el aspecto cognitivo al entendimiento y evaluación de la conducta humana.

Paralelamente a estos autores, algunos terapeutas formados por la teoría psicoanalítica, como Ellis y Beck, comienzan a cuestionar al modelo en el que estaban insertos, dada la ineficiencia que sentían caracterizaba su trabajo clínico, principalmente con cierto tipo de pacientes. Beck da comienzo a sus teorizaciones a partir del trabajo con sujetos depresivos, publicando el libro *Terapia Cognitiva de la Depresión* en el año 1979. (Beck y cols., 1983). Por su parte, Ellis, también abandona su origen analítico, planteando en el año 1955 sus nuevos hallazgos clínicos y la creación de la *Terapia Racional Emotiva*. (Ellis y cols., 1990).

Finalmente otro antecedente relevante y que confluye con los anteriores, es lo que hoy se denomina como *revolución cognitiva*. Es a fines de los años 50' cuando psicólogos como Simon y Miller, y lingüistas como Chomsky, dejaron atrás la tradición que estudiaba la conducta objetiva de los sujetos, y se centraron en el modo como los sujetos adquirían y utilizaban el conocimiento. En este contexto, la ciencia cognitiva es admitida oficialmente por Miller, el día 11 de septiembre de 1956 (en Gardner, 1985), Dejando de insistir en la ejecución (lo que la gente hacía) y subrayando la competencia



(lo que la gente sabía). (Bruner, 1988).

Dicha Revolución Cognitiva surge a partir de la interrelación que se genera en las Ciencias Cognitivas. El objetivo que las agrupa es el de responder a interrogantes epistemológicas. (Gardner, 1985), buscando “comprender no sólo lo que se conoce, sino que a la persona que conoce, su aparato perceptual, mecanismos de aprendizaje, memoria y racionalidad”. (Ibidem, 1985, pág. 20). En este sentido, se ha propuesto que dichas ciencias se remontan a los filósofos griegos, en cuanto al interés compartido en revelar la naturaleza del conocimiento humano, pero dejando atrás la especulación y adhiriéndose al uso de los métodos empíricos. Componen dicho grupo científico la Filosofía, la Psicológica, la Inteligencia Artificial, la Lingüística, la Antropología y la Neurociencia. (Ibidem, 1985).

Es posible pensar entonces que en este momento histórico, en que el auge del paradigma cognitivo comienza a difundirse hacia muchas ciencias, que la Psicología y la clínica terapéutica se ven fuertemente influenciadas por las contingencias que estaban caracterizando al conocimiento, y dadas las anteriores insuficiencias del Modelo Conductual y el cuestionamiento del Psicoanálisis por algunos de sus seguidores, se comienza a incluir en el estudio de la Psicología humana a todos aquellos aspectos que Skinner había relegado a la caja negra.

## **b. Aspectos Generales del Momento Cognitivo**

### **b. i. Epistemología Cognitiva**

Se hace relevante señalar que a pesar de dichos cambios en el objeto de estudio del Modelo, el conductismo y el cognitivismo comparten una misma noción de realidad y de ser humano. Ambas nociones estarían sustentadas en una epistemología positivista que postula la existencia de una realidad inmanente y externa al sujeto. (Yáñez, 2001). Sin embargo, existiría un salto a nivel paradigmático entre uno y otro momento. Así, ya sea a través del énfasis en el pensamiento racional (Ellis, 1962), la contrastación empírica (Beck, 1979), o la repetición (Meichenbaum, 1977), los terapeutas cognitivos aspiran a encajar mejor las construcciones subjetivas de los clientes a la realidad objetiva. (en Goncalves, 1998).

Son Neimeyer y Mahoney, quienes resumen los supuestos que constituyen la epistemología positivista, destacando una serie de ideas claves para la comprensión del mundo que estarían a la base de ésta. Se hace relevante considerar que la naturaleza del conocimiento es una representación o copia del mundo real. Dicho mundo sería objetivo y cognoscible a partir de la utilización de los sentidos y la validación de dicho conocimiento sólo sería posible a través de la correspondencia de lo percibido con la verdad. (Neimeyer y Mahoney, 1998). La verdad sería entonces la correspondencia entre lo que plantea la proposición o hipótesis y lo que se observa, y la posibilidad de acceder a ella estaría dada por la utilización de instrumentos que ponen fin a las distorsiones y sesgos subjetivos que interfieren en el observador.

Lo anterior se sustenta, a partir, de la noción de una objetividad alcanzable desde una metodología que permita el control del investigador, dejando que la realidad hable por sí misma. (Di Silvestre, 1996). Esto lleva a pensar a la ciencia en general y a la Psicología en particular, como un trabajo acumulativo en que los hombres descubren progresivamente la información a partir de los desarrollos y requerimientos que surgen de la relación del hombre con el medio circundante. Así, se puede concluir que en el marco de una epistemología positivista la verdad es singular, universal y ahistórica; por lo que el objetivo principal que recaería en la ciencia, sería el de unificar y descubrir las reglas nomotéticas que regirían una realidad aprehensible y cognoscible independiente de quien se aproxime a ella.

Es por esto que la propuesta del método científico es fundamental, ya que permite un conocimiento organizado, el que es validado y verificado a partir de procedimientos empíricos y que dan como resultado un conocimiento objetivo y real. Este método se caracteriza por ser prescriptivo y con un marcado énfasis en la medición cuantitativa y en la experimentación controlada de los fenómenos universales. (Neimeyer y Mahoney, 1998)

#### **b. ii. Paradigma Racionalista**

A pesar que tanto el Momento Conductual como el Momento Cognitivo Clásico comparten la epistemología positivista, el advenimiento de las ciencias cognitivas lleva a un cambio importante a nivel paradigmático, particularmente en el desarrollo de las Ciencias Sociales y específicamente en la Psicología. (Yáñez, 2001).



Los modificadores de la conducta del primer momento, se sentían satisfechos al restringir análisis y operaciones a los fenómenos discretos y palpablemente observables, términos como mental o inobservable adquirían una connotación negativa, condicionándose clásicamente con otros términos como débil, poco científico o no parsimonioso, evitándose el uso de cualquier variable inferida, ya que el paradigma conductual tendía a tomar la forma de la física cuántica. (Mahoney, 1983). Entonces, a partir de los años '60, con el auge de la etiología y de la informática, se comienzan a explicar fenómenos más complejos que resultaban inexplicables desde la visión anteriormente señalada. Nacen nombres como el de Bandura, Beck, Ellis, Kelly, Lazarus, Raimy, Meichembbaum, que proponen a un sujeto racional que aprende por observación, y cuya conducta es el resultado de una historia de aprendizajes mediada por emociones y cogniciones. A partir de este marco conceptual las cogniciones se entienden como las distintas actividades mentales: conceptos e ideas (Raimy, 1975, en Wessler, 1990), significados (Beck, 1979), imágenes (Lazarus, 1978, en Wessler, 1990) y creencias (Ellis y cols., 1990) que estarían a la base de la conducta y la emoción humana.

Goncalves (1997), describe al paradigma racionalista de estos momentos considerando cuatro características fundamentales, las que se pueden resumir en:

- La consideración de un ser humano fundamentalmente racional.
- La conceptualización del pensamiento construido producto de cálculos algorítmicos de símbolos abstractos.
- La manipulación de dichos símbolos abstractos obedecería a los principios de la lógica universal.
- Y la concepción de una realidad como un rompecabezas a la cual sólo es posible acceder a través de la razón y la lógica.

A su vez, Goncalves postula que actualmente habría cuatro grupos principales que ilustrarían al Paradigma cognitivo:

- Terapias de Condicionamiento Encubierto (Cautela, 1967, en Goncalves, 1998)
- Terapias de Autocontrol (Cautela, 1966, en Mahoney, 1988).
- Terapias de Solución de Problemas ( Goldfried, 1971, en Goncalves, 1998)

- Terapias de Reestructuración Cognitiva (Beck, 1963; Ellis, 1962; Meichenbaum, 1969, en Goncalves, 1998)

Y a pesar de las posibles diferencias que se pudieran identificar entre estos distintos modelos cognitivos, Mahoney postula que es posible reconocer 4 características comunes que los hacen ser parte de este paradigma cognitivo (Mahoney, 1977, en Goncalves, 1998) :

- El organismo humano responde principalmente a las representaciones cognitivas de su medio en vez de a dichos medios en sí.
- Esas representaciones cognitivas están funcionalmente relacionadas con el proceso y los parámetros de aprendizaje.
- La mayor parte del aprendizaje humano está mediado a nivel cognitivo.
- Los sentimientos, pensamiento y conductas son interactivos a nivel causal.

#### **b. ii. Modelos Mediacionales (Mahoney, 1983)**

Mahoney (1983) en su libro “Cognición y Modificación de Conducta”, ordena evolutivamente los principales modelos cognoscitivos de los años 60 y 70. Propone la existencia de 3 modelos mediacionales que sucederían a los modelos no mediacionales: modelo encubierto, modelo del procesamiento de la información y el modelo cognoscitivo del aprendizaje, cada uno de los cuales sería el sustento teórico para una serie de técnicas y terapias psicológicas destinadas a la modificación de la conducta a partir de las variables mediacionales, entendiendo a éstas como variables no observables y por lo tanto inferidas a partir del comportamiento de un individuo.

- **Modelo Condicionamiento Encubierto:** Este modelo considera los eventos privados como formas encubiertas de fenómenos explícitos. Así, pensamientos, imágenes, recuerdos y sensaciones son descritos como fenómenos encubiertos, respuestas encubiertas o consecuencias encubiertas. Sin embargo este modelo, no constituye una innovación en torno al Momento Cognitivo, ya que es Skinner quien desarrolla una de sus presentaciones más extensas en “Ciencia y Conducta Humana”. (Mahoney, 1988).
- **Modelo del Procesamiento de la Información:** Este modelo utiliza mediadores



entre el estímulo de entrada y la ejecución de salida. En vez de proponer mecanismos encubiertos de estímulo- respuesta, utiliza rasgos estructurales y lingüísticos que permiten explicar las entradas y salidas al interior del organismo. Estos elementos explicativos, que dan cuerpo y forma al modelo son entregados a partir de la Teoría Cibernética, la Lingüística y la Percepción. (Mahoney, 1988). Los dos rasgos cardinales que distinguen a este modelo son la utilización de la información como elemento básico de aprendizaje, y el reconocimiento de procesos activos en tal aprendizaje.

- **Modelo Cognoscitivo de Aprendizaje:** Este modelo representa un intento de integración de diferentes perspectivas que van desde las teorías formalizadas de Bandura, hasta los modelos clínicos de Ellis y Beck. (Mahoney, 1988). En este contexto, el hombre se considera como un organismo complejo, activo y capaz de una gran adaptación, además de encontrarse en permanente relación de reciprocidad con su medio. Así, los cambios en la conducta se encuentran bajo la influencia del estado fisiológico actual del organismo, su historia pasada de aprendizaje, la situación ambiental existente y una variedad de procesos cognoscitivos interdependientes, como por ejemplo, la atención selectiva, las consecuencias anticipadas, etc. (Ibidem, 1988).

### **c. Aspectos Clínicos desde el Modelo Cognoscitivo del Aprendizaje.**

En el siguiente desarrollo se fija la atención en el tercer modelo mediacional de Mahoney del aprendizaje cognoscitivo, donde se integran la teoría de Bandura, el modelo clínico de Ellis, la propuesta psicoterapéutica de Beck, intentando delinear algunas consideraciones tanto teóricas como técnicas que pudieran ser relevantes en la comprensión del Modelo Cognoscitivo Clásico.

### **Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1987)**

Explica el funcionamiento humano como “un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales y cognitivos, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos” (Bandura, 1987, pág. 38). La naturaleza de los sujetos se define desde esta perspectiva en base a ciertas capacidades básicas: la simbolizadora, la previsor, la vicaria, la autorreguladora y la de

autorreflexión. (Bandura, 1987). Es importante destacar que para este autor las experiencias personales, como por ejemplo el desarrollar una determinada acción, es una de las más eficaces formas de cambiar las cogniciones. (Bandura, 1969, en Wessler, 1990).

### **Terapia Racional Emotiva (Ellis, 1988)**

Para este autor, los seres humanos son criaturas con propósitos que constantemente buscan alcanzar determinadas metas: permanecer vivos y ser razonablemente felices, viéndose libres de dolor. La felicidad se alcanzaría en soledad, en asociaciones, en relaciones íntimas, en el trabajo y en actividades recreativas. Esta felicidad sólo es posible en tanto el sujeto posea creencias racionales que le ayuden a alcanzar estas metas. Es así como el autor señala que las creencias irracionales (ideas, cogniciones y filosofías) sabotean y bloquean el logro de las metas básicas más importantes. (Ellis, 1988).

Ellis propone ciertas creencias irracionales que inciden en el origen y el desarrollo de la neurosis. A continuación se señalan algunas que al parecer de los autores de este trabajo resultan fundamentales dentro de sus planteamientos: (Ellis y cols., 1990):

- Debo tener éxito en la mayoría de mis acciones y relaciones. Si no es así, soy una persona totalmente inútil o inadecuada.
- Las personas deben tratarme con absoluta consideración, justicia, respeto y amabilidad, de lo contrario no son tan buenos como dicen ser, y por ello no merecen ser felices.
- Las condiciones en que vivo deben ser totalmente confortables, de lo contrario no lo soportaría.

Para explicar el origen de la neurosis, el autor plantea el Modelo ABC. Dicho planteamiento implica que frente a las metas básicas que persigue el hombre a lo largo de su desarrollo, surgen acontecimientos, activadores o adversidades (A), que impiden la consecución de éstas. Ante estos acontecimientos, el individuo reacciona con ciertas creencias (B), que pueden ser conscientes o inconscientes, racionales o irracionales. Y son precisamente dichas creencias las que llevarán a determinadas consecuencias (C), principalmente emocionales. (Ellis, 1988). Según estos planteamientos, es posible



enfrentar los acontecimientos o adversidades de un modo razonable.

Los principales medios utilizados por el autor para la modificación cognitiva serían el dialogo socrático y el autoexamen lógico. (Mahoney, 1988). Desde aquí se desprenden distintas técnicas terapéuticas que permiten el cambio a nivel terapéutico, mediante la persuasión verbal. Destacan dentro de éstas (en Ellis y cols.,)

- La explicación de la relación fundamental terapéutica: Esta técnica busca acentuar la responsabilidad del paciente hacia sus pensamientos y sentimientos, de manera de animarlo a la percepción de su responsabilidad y control sobre sus cogniciones desadaptadas. (Ellis y cols., 1990)
- Análisis y Evaluación Lógica: Los principios de la lógica serían aplicados por el terapeuta con el fin de alterar las condiciones desadaptativas del paciente. (Beck y cols., 1983; Ellis y cols., 1990). La discusión lógica, puede dirigirse hacia la validez lógica de la premisa del paciente o a la incongruencia de la premisa con la conducta del paciente. Para alcanzar estos fines se utiliza el razonamiento deductivo e inductivo.
- Reducción al absurdo: El terapeuta asume que la premisa irracional del paciente es correcta, llevando la premisa defectuosa a su extremo lógico, para iluminarlo acerca de lo absurdo de ésta. (Ellis, 1962, en Ellis y cols., 1990)
- Análisis y evaluación empírica: La cognición es comparada con las observaciones de la vida real/o la evidencia empírica relacionada con el contenido de la cognición. La comparación permite la evaluación del grado en que la cognición es una expresión realista de los hechos conocidos de una situación (Beck, 1983; Ellis y cols., 1990). Esta técnica es particularmente efectiva al combinarla con tareas organizadas, para que el paciente haga observaciones y acumule información, las que indicarían el grado en que la cognición refleja realmente la experiencia de vida diaria.
- Contradicción con valor agregado: El terapeuta introduce una situación disonante para el paciente, demostrándole que una cognición contradice y es incongruente con una creencia o cualidad valorada.

- Reacción incrédula del terapeuta: El terapeuta reduce la disonancia expresando de forma incrédula su no creencia que el paciente pudiera realmente mantener una cognición irracional.
- Apelar a las consecuencias negativas: Se especifican las consecuencias negativas de la cognición desadaptada y se anima al paciente a evitar o escapar de las consecuencias displacenteras mediante la modificación de la cognición problemática. Se especifican consecuencias afectivas, como resultados conductuales.
- Analogías negativas: Se proyecta una analogía para elicitación de sentimientos negativos con respecto a la cognición. Estas analogías debieran permitir la asociación de la cognición desadaptada y no dirigirse al paciente como persona.
- Apelar a las consecuencias positivas del cambio: El objetivo primordial de dicho procedimiento es conducir al paciente a un reconocimiento de todos aquellos aspectos positivos que permitirían un cambio a nivel cognitivo.

#### Terapia Cognitiva (Beck y cols., 1983)

Beck se basa en el supuesto teórico subyacente que los afectos y la conducta de un individuo están determinados en gran medida por el modo que tiene dicho individuo de estructurar el mundo. Las cogniciones de un sujeto se basarían en actitudes o supuestos desarrollados a partir de experiencias posteriores. (Beck, 1983). Es este autor quien describe los principales procesos mediacionales complejos. Éstos se organizarían en base a una estructura, la que se constituye a partir de *esquemas cognitivos subyacentes* de orden inconsciente. Lo inconsciente en este paradigma es entendido como los eventos o procesos estructurales que estarían activos e influyendo sobre el pensamiento, la conducta y los afectos, pero que no son accesibles al dominio de la conciencia del sujeto (Meichenbaum y Gilmore 1984, en Kühne 2000).

Este *esquema cognitivo subyacente*, determina una forma particular de procesar la información obtenida de la realidad. Así mismo, a nivel subconsciente y accesibles a la conciencia mediante un acto intencionado de búsqueda, se considera a los *pensamientos fugaces*, que interfieren en el sujeto debido a su gran efecto emocional,



como también a ciertas *distorsiones cognitivas* que codifican la realidad mediante las percepciones del individuo. Estas tres ideas componen la propuesta estructural en la Terapia Cognitiva de Beck, y definen tanto la conducta como la emoción del individuo. (Yáñez, 1998).

Las principales distorsiones cognitivas agrupadas por Beck, son: inferencia arbitraria, abstracción selectiva, generalización excesiva, maximización y minimización, personalización y pensamiento dicotómico. (Beck y cols., 1983). Y con el fin de desarraigar dichas distorsiones y pensamientos automáticos, el autor ha delimitado los siguientes métodos (Beck y cols., 1983):

- **Sondeos cognitivos:** Terapeuta y paciente identifican incidentes que esclarecen los problemas de la personalidad, y centran la atención en las bases cognitivas de esos incidentes:

Primer Sondeo Cognitivo: Identificar pensamientos automáticos.

Segundo Sondeo Cognitivo: Discernir la reacción en cadena que comienza con el pensamiento automático mediante la introspección. Se interroga para llegar al esquema nuclear que demuestre al paciente la particular falacia o falla para extraer inferencias y conclusiones de la realidad.

La técnica más utilizada en este procedimiento, es la de la flecha hacia abajo. Sondeando los esquemas más profundos es posible llegar al esquema nuclear. (Beck y cols., 1983)

- **Abordar los esquemas:**

Reestructuración esquemática: Al llegar a la conclusión que cierto esquema es enfermizo, se toma la decisión de demolerlo, sin embargo no todo esquema disfuncional puede reestructurarse, y hacerlo no siempre es una meta razonable. La reestructuración consiste en atenuar esquemas disfuncionales y desarrollar esquemas más adaptativos. Algunas técnicas utilizadas en esta etapa de la terapia, son el diario para organizar y almacenar nuevas observaciones en relación a antiguos esquemas, como también el diario predictivo en que el paciente prevé lo que sucederá en ciertas situaciones si sus

esquemas negativos fueran correctos, luego escribe lo que realmente ocurrió y lo compara, al igual que en el diario en el que se analizan más activamente las experiencias cotidianas en los términos de los esquemas viejos y nuevos. Los diarios de esquemas ayudan a erigir esquemas más adaptativos, y aseguran que las siguientes experiencias los refuercen, contrarrestando y reformulando los antiguos.

Modificación esquemática: Supone cambios en la manera básica de responder al mundo. Es menor en relación a la reestructuración.

Reinterpretar los esquemas: ayudar a los pacientes a comprender y reinterpretar sus estilos de vida y sus esquemas de modos más funcionales.

- **Toma de decisiones:**
- Definir Problemas
- Establecer las metas
- Brain Storming o lluvia de ideas en torno a las posibles soluciones que pudieran resolver el problema.
- Hacer lista de problemas con pros y contras de las diferentes decisiones propuestas.

Otras técnicas que se desprenden a partir del modelo de Beck (1995):

- **Descubrimiento guiado:** esta técnica permite al paciente reconocer las pautas de interpretación disfuncionales estereotipadas.
- **Búsqueda de significado idiosincrásico**
- **Rotulación de las inferencias o distorsiones inadecuadas,** para que el paciente tome conciencia del carácter no razonable o distorsionado de ciertas pautas automáticas de pensamiento.
- **Empirismo cooperativo:** trabajar con el paciente para poner a prueba la validez de sus creencias, interpretaciones y expectativas.
- **Examen de las explicaciones de la conducta de otras personas**
- **Ordenamiento en escalas:** Traducción de las interpretaciones o expresiones graduales para contrarrestar pensamientos dicotómicos.
- **Reatribución o reasignación de las responsabilidad por acciones y resultados.**
- **Exageración deliberada:** Lleva la idea a un extremo para facilitar la reevaluación de una conclusión disfuncional.



- **Examen de ventajas o desventajas** de conservar o cambiar creencias o conductas y clarificación de beneficios secundarios.
- **Descatastrofización:** que el paciente reconozca y contrarreste la tendencia a pensar exclusivamente en términos del peor desenlace posible de una situación.

#### **Reentrenamiento Cognoscitivo (Lazarus, 1971, en Mahoney, 1983)**

Lazarus propone fundamentalmente estrategias originales de reentrenamiento cognoscitivo, y añade las categorías de razonamiento dicotómico y la sobresocialización (Lazarus, 1971, en Mahoney, 1983) a las disfunciones anteriormente propuestas por Beck: sobregeneralización, inferencia arbitraria, catastrofización y deficiencias cognitivas. (Beck y cols., 1970). En el pensamiento dicotómico, el sujeto sólo permite dos posibles evaluaciones del evento: bueno/malo, correcto/incorrecto. El paciente no es capaz de reconocer un continuo de confianza, probablemente más apropiado a las creencias personales. Por su parte, la sobresocialización se refleja frecuentemente en la incapacidad para reconocer y poner en duda la arbitrariedad de muchas normas culturales, por ejemplo, el paciente no examina las bases lógicas que prohíben la masturbación o la sexualidad extramarital. (Lazarus, 1971, en Mahoney 1983)

#### **Autoinstrucción (Meichenbaum, 1972, en Mahoney, 1983)**

En la década de los '60 y '70, Meichenbaum, entre otros autores cognitivos, se dedica a realizar una serie de estudios que permitieran reconocer las influencias y efectos de las autodeclaraciones y de los "monólogos privados" en la experiencia emocional y en la regulación del comportamiento. (Mahoney, 1983). Desde estos resultados, Meichenbaum, propone la técnica de la designación de tareas de modelamiento cognoscitivo y de entrenamiento mediacional dirigido.

En el Manual Terapéutico para la Modificación Cognitiva y Conductual (1974), el autor propone las siguientes directrices para alcanzar un cambio en los comportamientos y pensamientos del sujeto (Mahoney, 1983):

- Presentación didáctica y autodescubrimiento guiado del papel de las autoafirmaciones en el malestar subjetivo y las inadecuaciones conductuales.
- Entrenamiento en los fundamentos de la solución de problemas, por ejemplo:

definición del problema y anticipación de las consecuencias.

- Entrenamiento en la discriminación y observación sistemática de las autodeclaraciones.
  - Ejecuciones graduales.
  - Sugerencias explícita y autorreforzamiento por la modificación de autodeclaraciones a través de líneas de adaptación de manejo y direcciones de la atención a los factores relevantes de la ejecución.
  - Modelamiento estructurado de habilidades tanto explícitas como cognoscitivas.
  - Modelamiento y refuerzo de autoevaluaciones positivas (autorrefuerzo) y
  - Dependiendo del tipo de entrenamiento utilizado, entrenamiento en relajación combinado con el uso de imaginación de manejo adecuado, en un proceso modificado de desensibilización.
- 
- Los autores anteriormente citados: Beck, Bandura, Ellis, Lazarus y Meichenbaum, entre otros como Golfried (Mahoney, 1983) y Mahoney, hacen pensar que “un punto clave de las ciencias cognitivas es la importancia atribuida a la representación mental (...): los aspectos ambientales son codificados y manipulados en la imaginación y luego se actúa a partir del resultado de estas operaciones.” (Safran y Seagal, 1994, pág. 67).

Esto lleva a concebir al ser humano como un organismo complejo, capaz de una gran adaptación y en permanente relación de reciprocidad con el medio. Los cambios en la conducta de dicho sujeto se encontrarían bajo la influencia del estado fisiológico actual del organismo, su historia de aprendizajes, la situación del medio ambiente y los procesos cognitivos interdependientes.

Así las cosas, lo anterior es posible de ligar a la teoría Piagetiana de lo humano. Esta propuesta declara que el sujeto es un ser activo en su propio crecimiento y desarrollo, y que es a partir de los procesos de asimilación y de acomodación que el hombre se hace capaz de adaptarse a un medio en constante cambio, requiriendo por parte de la estructura una capacidad de adaptación y acoplamiento, la que es posibilitada a partir de su biología. Luego es la compensación que hace el organismo de las perturbaciones provenientes del medio las que posibilitarían el equilibrio. (Molina, 1996). Lo que implicaría que el desarrollo mental humano es una construcción continua y se daría en función de la interacción entre el sujeto y el ambiente. (Piaget, 1987)



Entonces, es posible pensar que la revolución cognitiva introduce un cambio radical en las concepciones del sí mismo. Debido a las capacidades cognitivas y simbólicas, el sí mismo se convierte en un autor no sólo de los propios procesos (conducta, cognición y emoción), sino también en la selección y construcción que realiza constantemente en torno a su ambiente.

Aquí se hace relevante citar la propuesta de Bandura en torno a la concepción del hombre. Para este autor, “las teorías que intentan explicar la conducta humana simplemente como el producto de recompensas y castigos externos presentan una imagen truncada de la naturaleza humana porque las personas poseen capacidades de autodirección que les permiten tener un cierto control sobre sus pensamientos, emociones y acciones por las consecuencias que les producen”. (Bandura, 1985, en Goncalves, 1998). Resumiendo lo anterior, Goncalves entrega tres supuestos básicos que delimitarían el concepto de sí mismo para el paradigma cognitivo (Goncalves, 1998):

- El sí mismo es un todo estructural y coherente compuesto por las generalizaciones que la persona tiene sobre sí misma
- Es una entidad autónoma e independiente, influida tanto por las experiencias personales, como por las circunstancias ambientales.
- Tiende a permanecer bastante estable durante la vida adulta.

Esta visión de hombre lleva a pensar en un importante salto en relación al momento conductual, el que se daría al considerar un nuevo objeto de estudio, que ya no sólo incluiría fenómenos observables y verificables empíricamente, sino también integraría los fenómenos mediacionales, es decir cogniciones y emociones, los que serían deducidos a partir de una racionalidad lógica. Es así como al método de verificación empírica de la realidad, se agregan el de la verificación lógica y el de la experimentación, permitiendo ambos la evaluación rigurosa de la construcción del pensamiento, y postulando a la lógica, a la deducción y a la inferencia racional como una forma válida de conocimiento científico en la Psicología. (Yáñez y cols., 2001).

Así, se propone la existencia de un sujeto racional que opera determinado por sus ideas en torno a sí mismo, a los otros y el mundo, en que tanto la conducta como la emoción son el resultado de dichas ideas. Esto sienta las bases para establecer una primacía de lo cognitivo en la estructura del funcionamiento de los sujetos, en que la

unidad básica de significado es la de "concepto" o "esquema" y permitiría asimilar los acontecimientos de la realidad (Neimeyer y Mahoney, 1998). En esta concepción de lo humano, la emoción adquiriría un rol secundario y dependería de los cambios cognitivos para provocar sus propios cambios. Ligado a lo anterior es importante destacar que a los psicólogos cognitivos "les gusta pensar que los mundos que la gente crea representan un mundo real" (Bruner, 1988, pág. 106). Incluso Piaget, cuya teoría epistemológica era constructivista, se aferraba a un realismo residual ingenuo, en que las representaciones de un mundo real autónomo debían ser asimiladas por el niño para permitir una acomodación y adecuación a dicha realidad. (Bruner, 1988).

Con todo lo anterior, es dable pensar que el conocimiento sería el resultado de fenómenos mediacionales, los que serían variables intervinientes (Mahoney, 1988) que dan cuenta de procesos mentales subyacentes y que determinarían en gran medida la conducta final, intermediando entre el estímulo y la respuesta. (Yáñez, 2001). Y cuya principal característica sería la de reflejar una realidad existente con independencia del observador. (Yáñez, 2001).

Con las teorizaciones recién expuestas es posible desprender una psicoterapia basada en el supuesto central que "los conceptos erróneos aprendidos (o ideas incorrectas o erróneas) son las variables cruciales que deben modificarse antes que la terapia pueda tener éxito" (Raimy, 1975, pág. 186, en Wessler, 1990). Esto lleva a vislumbrar a las cogniciones como fundamentales en la creación de emociones y conductas. Entonces es posible pensar que para el terapeuta, la tarea primordial es corregir las construcciones del paciente para restablecer la norma y el orden de la objetividad y la funcionalidad. (Goncalves, 1998).

Dado lo expuesto en relación a las implicancias terapéuticas, es posible pensar en las repercusiones que podrían considerarse en torno al concepto de la asertividad clásica al momento de pensar a la conducta asertiva como una habilidad entrenable. Al ser ésta una habilidad, puede ser aprendida a partir de un proceso de enseñanza, que se basa en la concepción de una realidad inmanente al sujeto y en un individuo activo en responder a las exigencias de un medio que delimita lo adecuado de lo inadecuado. Esto, necesariamente implica la existencia de un experto que tendría una particular habilidad para enseñar conductas asertivas, las cuales debieran ser entrenadas a partir de las propuestas e indicaciones de éste. El aprendizaje por repetición, permitiría el desarrollo



de la conducta asertiva, mediante la supresión de comportamientos antagónicos y desadaptativos que pudieran inhibirla, y mediante la asimilación de conductas proactivas que permitirían desarrollarla (González; Richaud; Silva, 1988). Por lo tanto, el rol del terapeuta cognitivo es ayudar al paciente a pensar y actuar de un modo más realista y adaptativo en relación con sus dificultades psicológicas, reduciendo o eliminando así las conductas inadecuadas que frenan su desarrollo. (Beck y cols., 1987)

#### **d. El Concepto de Asertividad en el Momento Cognitivo**

A continuación se señala los principales lineamientos teóricos propios de este momento cognitivo en función del concepto de asertividad.

Hacia la década de los '70 surge una línea teórica que sugiere que la presencia de ansiedad social y la carencia de habilidades sociales adecuadas, no dan cuenta por sí solas de las posibles razones para que una persona fracase al tratar de comportarse asertivamente. Es así que autores como Swartz y Gottman, 1976; Fiedler y Beach, 1978; Alden y Cope, 1981 sugieren que para explicar la no asertividad es necesario incluir aspectos mediacionales, diálogos internos, y en general las evaluaciones y expectativas negativas que expresan los sujetos no asertivos. Es esta línea la que ha dado pie a una serie de investigaciones que buscan diferenciar la conducta asertiva de la no asertiva de acuerdo a sus componentes. (González, Richaud y Silva, 1988).

Los datos arrojados por la investigación revelan la existencia de diferencias cognitivas importante entre sujetos asertivos y no asertivos. Uno de los principales trabajos en este marco es el desarrollado por Shwartz y Gottman en 1976. En el estudio utilizan tres sistemas de respuesta para analizar la conducta asertiva: respuestas cognitivas, fisiológicas y conductuales abiertas. Consideraron como respuestas cognitivas lo que la persona se dice a sí misma antes de realizar y llevar a cabo la conducta, frases que pueden ser positivas o negativas, y facilitarían o inhibirían el comportamiento asertivo. (en González, Richaud y Silva, 1988)

Ligados a estos autores, Fiedler y Beach en 1978, proponen que los sujetos no asertivos se diferencian de los asertivos en las expectativas de éxito y logro de metas que ellos tengan. Por su parte, Eisler, Fredericksen y Peterson en 1978 estudiaron a una muestra de pacientes psiquiátricos en relación a las expectativas de las consecuencias de

su conducta. Los resultados de su investigación demostraron que las personas asertivas esperarían mayores resultados positivos de la conducta en contraste a los no asertivos, quienes considerarían que las respuestas pasivas permiten mayor y mejor aceptación. También dentro de estas teorizaciones cognitivas, Alden y Cope (1981) examinan la relación entre el desempeño conductual y el proceso de autoevaluación en el comportamiento no asertivo. Utilizando una muestra de universitarios, encuentran que hay mayor tendencia en los sujetos no asertivos a evaluarse a sí mismo de un modo mucho más negativo en su desempeño conductual, comparados con las sujetos asertivos. Así, estos sujetos se percibían a sí mismos menos asertivos de lo que indicaban las mediciones. (en González, Richaud y Silva, 1988)

Ya en la década de los ochenta, Bruch, Heisler y Conroy (1981), realizan un análisis más sofisticado de la conducta asertiva, y descubrieron que la habilidad para resolver problemas interpersonales y el estilo de procesamiento de la información, son habilidades cognitivas importantes que mediarían el desempeño de una conducta asertiva efectiva. Los resultados de esta última investigación apoyaron la importancia de considerar los procesos mediacionales o cognitivos en la ejecución de la conducta asertiva. Existirían ciertas habilidades como la capacidad para demostrar conductas complementarias, que estarían estrechamente ligadas a procesos cognitivos. Dado lo anterior, podría afirmarse que la percepción que tiene el sujeto de sí mismo, las frases que se dice en las situaciones que requieren de asertividad, y las expectativas de los sujetos en relación a su propia conducta, serían las variables que influirían con mayor peso en la inhibición del comportamiento asertivo. (en González, Richaud y Silva, 1988).

Teniendo la referencia de este marco conceptual, parece relevante profundizar en las implicancias en el entrenamiento Asertivo que podrían desprenderse a partir de lo ya revisado del Modelo Cognitivo Clásico, cuyo principal objetivo es facilitar la adquisición de un comportamiento más apropiado en las relaciones interpersonales. (Ibidem, 1988)

Cabe señalar que la evolución en torno a la teoría y técnica de la asertividad ha sido delimitada por algunos autores en distintas épocas en relación al diagnóstico de la conducta no asertiva: Linehan, M. (1979), Yuri, A. y Molina, V. (1982). Cornejo, L (1983) Bellack, A. y Morrison, R. (1982), todos ellos distinguen cuatro modelos que



tratarían de explicar las causas de la conducta hipoasertiva o no asertiva, como también los procesos terapéuticos para su modificación (en González, Richaud y Silva, 1987), los que serían:

1. Modelo de la Inhibición Condicionada (Wolpe, J., 1966)

Postuló que los sujetos hipoasertivos poseerían las habilidades necesarias para comportarse asertivamente, pero éstas estarían inhibidas por la ansiedad condicionada a las situaciones sociales.

2. Modelo de Déficit de Habilidades (Lazarus, A. y Wolpe, J., 1966)

Postula como causa de la no asertividad, la carencia del repertorio conductual adecuado, en sujetos que no tuvieron la oportunidad de exponerse a modelos asertivos y, por lo tanto, no aprendieron dicha conducta.

3. Modelo de Inhibición Mediatizada (Linehan, M., 1979).

Plantea como causa de la no asertividad la presencia de patrones Cognitivos inadecuados, que darían como resultado conductual un desempeño inhibido o hipoasertivo.

4. Modelo de Elección Racional. (Fielder, D., Beach, D, 1978) (Linehan, M. y Egan, K, 1979).

Postula que la causa de la conducta no asertiva estaría dada por la evaluación del riesgo en una situación interpersonal. Es decir, los sujetos elegirían conductas de pasividad debido a la elección errónea del riesgo que implica la conducta asertiva.

Si bien cada uno de estos modelos plantea una génesis particular de la conducta no asertiva y una causa específica de ésta, los autores aceptan que los modelos no necesariamente van a presentarse en la práctica de la forma expuesta, más bien parece que en la mayoría de los casos los diversos factores planteados se combinan y se potencian unos con otros.

Las intervenciones de entrenamiento asertivo en la línea más cognitiva, podrían ubicarse en el tercer y cuarto modelo teórico recién propuesto, en tanto que las intervenciones de tipo conductuales podrían ser ubicadas en el primero de los momentos revisado en esta memoria.

Así, el tercer modelo de Inhibición Mediatizada pretende dar una explicación cognitiva precisa y convincente respecto de la naturaleza de la asertividad y la no asertividad. Sugiere que la conducta asertiva puede ser inhibida, pero esta inhibición está mediada por cogniciones inadecuadas. (Linehan, 1979), y son estas aspiraciones o evaluaciones cognitivas las que impiden el desempeño asertivo del individuo. (González, Richaud y Silva, 1988)

Este enfoque cognitivo considera principalmente los postulados teóricos y terapéuticos de A. Ellis (1974) y Meichenbaum (1975). De acuerdo a Ellis, la gente no tiene reacciones emocionales directas a las situaciones, sino que éstas son producidas por la forma en que se interpreta la situación. (en González, Richaud y Silva, 1988). Por lo tanto, el entrenamiento asertivo desde este punto de vista tendría como objetivo principal cambiar las ideas e interpretaciones erradas que tiene la persona respecto de sus relaciones sociales y que subyacen a la conducta no asertiva. Así mismo, Meichenbaum plantea que el sujeto tiene patrones internos de verbalización, a través de los cuales manifiesta la irracionalidad. (en González, Richaud y Silva, 1988). Entonces, si cambia el contenido de dichas verbalizaciones internas, será posible percibir importantes cambios en la conducta observable del sujeto. Ambos planteamientos llevan a pensar en la importancia que adquieren las ideas irracionales y los diálogos negativos, ya que interfieren a nivel conductual con un desempeño inhibido y poco asertivo. (Rimm y Masters, 1979, en González, Richaud y Silva, 1988).

Por su parte, el cuarto modelo de elección racional considera que el comportamiento asertivo es el resultado de una elección racional que lleva a cabo toda persona de acuerdo a su evaluación de la situaciones, las cuales incluyen eventos internos y externos. (Fiedler y Beach, 1978; Linehan y Egan, 1979, en González, Richaud y Silva, 1988). Los autores plantean que habría una inhabilidad para discriminar claves de asertividad. La persona no asertiva haría una elección equivocada de pasividad, ya que evaluaría erróneamente el riesgo que implica la conducta. (Juri y Molina, 1982, en González, Richaud y Silva, 1988). Así, el factor decisivo de un comportamiento asertivo sería el nivel de riesgo percibido como consecuencia de la conducta. Este nivel de riesgo estaría en gran parte determinado por factores cognitivos y sociales, como son las creencias y valores del sujeto en relación a lo socialmente deseable. En este modelo el entrenamiento asertivo pretende mostrar al paciente diferentes respuestas con sus consecuencias, de modo que se genere en éste el desarrollo



de la capacidad de elegir conductas apropiadas en situaciones sociales problemáticas, y enseñar a los sujetos a emitir tales respuestas. (Heimberg, 1977; Linehan y Egan, 1979, en González, Richaud y Silva, 1988).

Una de las técnicas más utilizadas en este momento del entrenamiento de la conducta asertiva es la reestructuración cognitiva. Esta técnica busca ofrecer al paciente argumentos respecto de la importancia de la conducta asertiva, la razón de porqué se aprende y mantiene la conducta no asertiva, y cómo aprender a ser asertivo y a eliminar la no asertividad. Es vital que el terapeuta señale al paciente que la asertividad es una habilidad deseable socialmente y hasta indispensable para relacionarse. (González, Richaud y Silva, 1988).

La idea fundamental es que el paciente, al igual que en la terapia racionalista de Beck, tome conciencia de sus verbalizaciones encubiertas y de los sistemas cognitivos que están contenidos en la conducta no asertiva. Esta reestructuración cognitiva pondría el acento en las ideas anticipatorias, las expectativas catastróficas, los autodiálogos, en que los sujetos hipoasertivos utilizarían con mayor frecuencia diálogos internos inhibitorios de la respuesta asertiva y la evaluación disfuncional de consecuencias, considerando a las relaciones sociales como más riesgosas desde un posible rechazo social, y eligiendo con mayor frecuencia conductas de complacencia y pasividad.

Dado lo planteado anteriormente es posible pensar que este tipo de entrenamiento se realice en un nivel de psicoterapia, con un encuadre dado por la relación que se establece a partir del empirismo colaborativo propuesto por Beck y mediante la indagación de cada una de las estructuras cognoscitivas ya señaladas con anterioridad, de manera de permitir al paciente una reedificación de lo que es la conducta asertiva, y de aquellos pensamiento automáticos que lo están obstaculizando.

## II. 1. 3 Momento Interpersonal

*“El hombre es, para su semejante,  
un espejo que le refleja su propia existencia.  
El hombre solitario está privado de esto.”*

Anónimo.

### a. Aspectos Generales y Epistemológicos

Frente a la compleja realidad de lo humano y las dificultades que surgen en la práctica psicológica, el Modelo Cognitivo se ve enfrentado a un nuevo salto en la manera de ver y entender al hombre. Adquieren entonces un papel protagónico las emociones, los afectos y los significados que se generan en la historia de cada uno de los sujetos, y que hasta ahora habían sido insuficientemente abordados por el anterior momento. (Yáñez, 2001).

Este momento, comienza a delimitar las bases que antecederán al actual momento de la teoría, integrando información procedente de otras tradiciones teóricas, como el esquema teórico del Apego, que “deriva en parte del Psicoanálisis y en parte de la Etología” (Bowlby, 1993, pág. 12) y la Teoría Interpersonal de Sullivan (Sullivan, 1957), la que también recoge la tradición analítica, rescatando principalmente el rol innegable que se le confiere al terapeuta en el proceso terapéutico (Safran y Seagal, 1994). Sullivan propone que en el ser humano, la ansiedad es una señal central que hace manifiesta la necesidad que algo debe ser diferente de como está siendo. Una vez que el niño o el adulto experimenta ansiedad, éste despliega operaciones de seguridad, que surgen como una protección a la propia estimación y para reducir la ansiedad que dicha falta o reducción de estimación provoca en el individuo. Entonces, es posible señalar que desde el enfoque interpersonal, Sullivan propone 3 operaciones para reducir la ansiedad que se experimenta cuando el sentido de seguridad o de poder entablar relaciones se ve amenazado. Para los autores Safran y Seagal (1994), la elección que el individuo haga de determinadas operaciones va a estar determinada por su Esquema Cognitivo Interpersonal\*. Dentro de estas operaciones se encuentran:

- Realizar una acción
- Procesar selectivamente Información Interna
- Procesar selectivamente Información Externa.

---

\* Estos, han sido definidos como una “representación genérica de interacciones entre el sí mismo y otros, que se extrae de la experiencia interpersonal” (Safran y Seagal, 1994, pág. 94).



También como referentes del Momento Interpersonal se agregan a los anteriores autores y conceptos, elementos de la Psicología Experiencial, fundamentalmente a la concepción de la relación y alianza terapéutica, donde el paciente “es el único experto en lo concerniente a su propia realidad”. (Perls, 1973; Rice, 1974; Rogers, 1961; citados en Safran y Seagal, 1994, pág. 22).

Y a pesar que los referentes anteriormente citados puedan presentar diversas conceptualizaciones acerca de lo humano, lo central y lo que atraviesa a cada una de estas miradas, es la justificación que el hombre al nacer requiere de un otro de manera dramática, ya que evolutivamente no se encuentra preparado para enfrentarse a los requerimientos que la vida impone en un constante devenir histórico y dinámico. Lo anterior conlleva que el apego a una figura que garantice la satisfacción de las necesidades básicas y la supervivencia, sea imprescindible. (Safran y Seagal, 1994; Bowlby, 1969; Sullivan, 1957; Bruner, 1991). Es posible pensar que es sólo a partir de otros que el conocimiento y el desarrollo del niño se genera. Esto nos lleva a considerar que el desarrollo de la mente es siempre un proceso asistido desde fuera, donde los seres humanos son "sociales hasta la médula" (Molina, 1996).

Lo anterior, es posible reconocer en la propuesta de Waddington en que “el mecanismo evolutivo fundamental de lo humano depende de la transmisión sociogenética de información mediante la enseñanza-aprendizaje”. (Waddington, 1975, pág. 49). Este autor distingue entre dos mecanismos evolutivos en el desarrollo de la especie. El primero es el genético, común a todas las especies y que corresponde a la información filogenéticamente adquirida por éstas. El segundo tipo, característico y único de la especie humana, es el sociogenético o psicosocial, y corresponde a información puesta en símbolos (lenguaje). Dicha información ha sido creada y generada por la especie, en la medida que emerge la función simbólica que se deposita en la cultura y que se transmite a partir del aprendizaje. (Ibidem, 1975). Por lo tanto, para el desarrollo y crecimiento del niño es indispensable la interacción con el ambiente social, ya que el ser humano, a diferencia de otros animales no nace hombre, sino que se constituye como tal en la interacción con la cultura y el ambiente, ya que la información requerida no sólo se encuentra en la genética, sino también en el medio externo. (Ibidem, 1975; Bruner, 1987).

Lo anterior es posible ligar con la propuesta Popperiana, que plantea que en el ser humano existiría una potencialidad innata al establecimiento de relaciones e intercambios interpersonales (Popper y Eccles, 1993). En este paradigma, los otros se vuelven constitutivos de la identidad del niño, siendo esta naturaleza interpersonal que caracteriza al ser humano, lo que posibilitaría el desarrollo y la complejización del sujeto. Esta postura se hace complementaria con los planteamientos de Bruner, quien señala que el ser humano, a diferencia de los monos más evolucionados, nace con el cerebro desarrollado en un 23%, mientras que estos últimos evolucionan a partir de un cerebro que nace ya desarrollado en un 80%. Esa situación es explicada por el autor a partir de la “paradoja obstetricia”, la que implica que al mismo tiempo que el hombre es capaz de erguirse y caminar, se produce un estrechamiento del útero femenino, lo que restringe la posibilidad que el niño nazca con un mayor desarrollo cerebral, y que por tanto los otros se hagan totalmente necesarios en los primeros años de vida. Al mismo tiempo esta inmadurez al nacer conlleva a una mayor necesidad de coordinación con un otro que permita la sobrevivencia, y con ello la evolución del ser humano desde un nivel de menor desarrollo a uno de mayor desarrollo. ( Bruner, 1987).

Es entonces que se hace necesario considerar el concepto de neotenia. La neotenia o la infancia prolongada en los seres humanos, implica un mayor tiempo de intercambio estrecho, al menos con un otro, que se transformará en un satisfactor de necesidades primarias pero, a su vez en la fuente primaria de significados culturales (Ibidem, 1987). A diferencia de otros animales, que rápidamente logran ser independientes de otros para sobrevivir, el hombre opta por el camino de la inmadurez, donde el otro se vuelve dramáticamente necesario para subsistir. En los humanos la maduración es lenta: el sistema nervioso, por ejemplo, termina de desarrollarse hacia los 18 años, y las estructuras cognitivas que permiten un pensamiento abstracto se van conformando hacia la adolescencia. Es así como la concepción Piagetiana demuestra que el desarrollo del pensamiento reflexivo infantil aparece sólo después de hacer acto de presencia la discusión en el medio social del niño. (Vygotski, 1982).

La principal ventaja de la neotenia, es que permite y entrega a los individuos una gran cantidad de tiempo destinada al aprendizaje y a la apropiación de la cultura, lo que se ve posibilitado a partir del interjuego que se genera en la relación que se establece entre el niño y sus cuidadores. Este intercambio, que en principio cumple una función de mantención de la vida del recién nacido, podría ser visto como un handicap evolutivo



más que como un logro de la especie; sin embargo, al contrario de lo que se podría pensar, significa una inmensa ventaja desde el momento en que la evolución humana da paso a la aparición del lenguaje y a una nueva forma de vida sobre la tierra, la vida intelectual (Lorenz, 1985). Es la vida intelectual la que posibilita una forma totalmente nueva de evolucionar, que ya no sólo implica a lo genético y a lo biológico, sino también la evolución de un “universo simbólico” (Mead, 1990), que se comparte en el lenguaje: la cultura, y que además nos caracteriza como especie. La especie humana tiene la posibilidad de utilizar herramientas simbólicas que le permiten cambiar la relación con su medio. Es decir se constituye en una especie que no sólo se adapta a su medio, sino que también adapta éste para sí, lo transforma en algo distinto que le permite vivir mejor o más fácilmente, según sus necesidades y requerimientos.

Una de las herramientas simbólicas más relevantes para el hombre es el lenguaje (Bruner 1987; Vygotski, 1982). A partir de la figura materna, que es la que introduce al niño en el lenguaje, éste podrá significar y rotular sus emociones, que hasta antes de la aparición de las palabras eran experimentadas por él sólo como difusos factores corporales que con el tiempo, en la medida que se constituye el aparato psíquico, se van diferenciando. Lo anterior se da en el contexto de la infancia prolongada o neotenia, que será uno de los antecedentes que van explicando cómo es que el ser humano en su camino evolutivo se ha transformado en una especie que tiene una predilección por las formas incompletas (Bruner, 1987), predilección que se comprende si se estudia la forma en que los primates evolucionaron, desde un patrón cooperativo de trabajo, hasta el traspaso de información simbólica de generación en generación, que como se ha demostrado hasta ahora, se hace tan vital para la supervivencia del sujeto como el traspaso de información genética. (Ibidem, 1987)

Con esto, se puede observar que dentro de este marco, la emergencia de lo humano se desarrolla a partir de la confluencia de tres contextos. Por una parte, la matriz en la que el sujeto se transforma a sí mismo y a los otros, el *contexto interpersonal*. Por otra, el *contexto genético* que permite la evolución de la especie a partir de la transmisión genética de adaptaciones logradas a través de la selección natural y transmisión de contenidos simbólicos, lo que se ve posibilitado por la aparición del lenguaje, y va dando origen a las sucesivas adaptaciones al *contexto físico*, permitiéndose así, ampliar las posibilidades adaptativas a gran escala. Es entonces cuando el contexto interpersonal determina las posibilidades personales y condiciones

propias para establecer relaciones significativas, que permitan el aprovechamiento de los otros contextos (Yáñez, 2000).

Lo anterior lleva a pensar que en el Momento Interpersonal, la realidad está en constante dinamismo y cambio. El orden particular de ésta, se encuentra dado por la organización que el sujeto le otorga a través de estructuras cognitivas en desarrollo creciente y constante, a partir de las relaciones interpersonales que el sujeto va configurando y creando en el devenir histórico de su existencia. En este sentido, la vida psíquica del ser humano se constituiría a partir de la particular forma que cada sujeto tiene de ordenar la realidad. Las cualidades y características de la relación que cada individuo establece con el mundo y con los otros, se fundamenta en lo que Safran y Seagal han denominado Esquemas Cognitivos Interpersonales (ECI). Estos esquemas son estructuras cognitivo-afectivas, donde la cognición implica que los conceptos permiten otorgar un orden a la realidad más cercana, a la vez que generan una concordancia afectiva en forma de impacto emocional. Estos Esquemas Cognitivos Interpersonales, son prototípicos, idiosincráticos y poseen cuatro componentes que han sido definidos por Stern (Safran y Seagal, 1994):

- Imágenes y recuerdos específicos de acontecimientos prototípicos.
- Conductas expresivo motoras, que se refiere a la movilización de lo emocional a partir de dichas escenas.
- Activación autónoma, la que se refiere a la activación de este esquema independiente del deseo o el interés del individuo.
- Planes y contingencias.

A pesar de lo anteriormente señalado, es relevante destacar que dichos esquemas se dan en una generación continua, es decir, se ven constantemente creados a partir de los nuevos vínculos que el individuo va generando en su devenir histórico. (Safran, 2001). Lo anterior conlleva pensar que una determinada situación interpersonal puede suscitar automáticamente una disposición a actuar de determinado modo, (Safran y Seagal, 1994), como también a flexibilizar el esquema para permitir el despliegue de nuevas estrategias de relación. (Safran, 2001)

A partir de lo anterior es dable pensar en las enormes repercusiones que el marco anterior adquiriría en la práctica clínica. A continuación se revisan algunos conceptos y



### **b. Aspectos Clínicos**

Uno de los principales aportes clínicos de la Terapia Cognitiva Interpersonal está en el concebir a la conducta humana como altamente influenciada por las pautas de interacción que el individuo establece con personas significativas durante los primeros años de su vida, y que en el presente se actualizarían de un modo inconsciente. Ante esto, Bowlby plantea que es necesario “describir ciertas pautas de respuesta que se reiteran con regularidad durante la primera infancia, para luego rastrear el modo en que pueden discernirse pautas similares de respuesta en el funcionamiento posterior de la personalidad”. (Bowlby, 1982, pág. 24).

El niño construye un modelo de relación con sus padres basado en las interacciones cotidianas con ellos. “Las pruebas demuestran que una vez construidos estos modelos (...) tienden a persistir y se los da por sentados en grado tal que llegan a operar a nivel inconsciente, persisten (...) incluso cuando el individuo, en años posteriores, se relaciona, con personas que lo tratan de manera totalmente diferente a las adoptadas por sus padres” (Ibidem, 1982, pág. 152). En estos términos, sería el sistema de apego el que interviene durante toda la vida para determinar el modo preciso en que se elaboran, se coordinan y expresan otros sistemas conductuales, teniendo un rol fundamental en el desarrollo emocional del infante (Ibidem, 1982).

Lo anterior, implica que el proceso de apego interviene para coordinar los sistemas conductuales en una configuración particular, lo que podría homologarse con el Esquema Cognitivo Interpersonal (ECI), propuesto por Safran y Seagal. Entonces, si se piensa que el sistema emocional es el principal sistema de motivación del organismo, es vital el acceso y la comprensión de los afectos en el proceso terapéutico, como también el vínculo que se establece entre terapeuta y paciente. (Safran y Seagal, 1994).

Dada la propuesta anterior, es posible comprender la noción que los procesos interpersonales posibilitan la estructuración de un equilibrio dinámico entre dos ejes. Por un lado, se encuentra el apego, como una necesidad básica, a partir de la cual surgirá un nuevo eje, que es el del alejamiento. La fluctuación entre ambos patrones de objetivo establecido, permitirá desarrollar en el niño la conducta exploratoria. Es esta conducta la

que llevará en última instancia a la individuación. Esto es, el sello personal que tendrán estas regularidades interaccionales a lo largo de la historia del sujeto. (Yáñez, 2001).

Insertos en un terreno en donde todo conocimiento es construido, por lo que la realidad debe ser interpretada y significada en una comprensión ontológica de intercambio entre ser y mundo, es posible pensar en un sujeto activo y proactivo en la creación de la realidad y de sí mismo. Dicho proceso estaría determinado por las interacciones cotidianas de éste con otros, y con su medio circundante, lo que ciertamente implica ya no sólo un salto a nivel paradigmático, sino también a nivel epistemológico, el que comienza a sentar precedentes para el momento constructivista que se explicita en el próximo apartado.

En este momento particular del **Modelo Cognitivo**, la terapia se describe en términos de un encuentro entre expertos, como una aventura de descubrimiento tanto para el paciente como para el terapeuta, en una construcción, reconstrucción y negociación de significados como lo propone Bruner en su libro "Actos de significado". La terapia sugiere entonces que las técnicas deben incluir la capacidad de utilizar la propia humanidad como instrumento en la interacción que se da entre el mundo del terapeuta y del paciente. Safran y Seagal han descrito la alianza terapéutica "como una relación en la cual se ponen en juego e interacción el estilo interpretativo típico del paciente y la conducta del terapeuta" (Safran y Seagal, 1994, pág. 60). En esta negociación entre expertos se reconoce, sin embargo, una asimetría en el poder de éstos. Una asimetría básica que es necesaria para que el proceso terapéutico sea posible como un espacio genuino. Resultaría imposible pretender que un sujeto que pide ayuda a otro, se encuentre a su mismo nivel. El desafío por tanto, es que a partir de un proceso interpersonal dialógico, esta asimetría tenga un sentido terapéutico, entregándole una cierta libertad al terapeuta para intervenir y hacer propuestas sobre lo que puede estar ocurriendo en la relación, como una vía de hacer más consciente la operación de un Ciclo Cognitivo Interpersonal (CCI) que se despliega en el aquí y el ahora de esta relación. (Safran, 2001).

Este Ciclo Cognitivo Interpersonal hace referencia a la manera en que un sujeto tiende a relacionarse con otros, la manera de ser en el mundo, y la reiteración de este estilo personal. Lo cíclico, se entiende desde un proceso de interacción que se autorrefuerza y se autoperpetua en el tiempo, de manera tal que el individuo se ve



entrampado en un estilo resistente al cambio y que conlleva al otro a establecer conductas y emociones complementarias a las desplegadas por dicho sujeto. Este patrón relacional estaría influido básicamente por las cogniciones de este sujeto respecto de su modo interactuar con otros. (Safran, 2001). Es importante destacar que el CCI se da primordialmente a un nivel tácito, inconsciente para el individuo, y se vehicula principalmente a partir del despliegue de lo no verbal. Lo anterior dificulta la posibilidad al otro de aclarar la naturaleza de la relación. Sin embargo, existen ciertas experiencias vitales que pueden llevar a un desmentido y a un posterior cambio de este patrón disfuncional, el que se logra concretar cuando hay un otro que es capaz de quebrar la perpetuación de dicho comportamiento en la medida que éste puede leer y hacer referencia explícita de dicha interacción. (Safran y Seagal, 1994).

Para explicitar lo anterior es posible citar el ejemplo de un individuo que no se permite a sí mismo sentir y reconocer la experiencia de la rabia. Esto, se conectaría con un patrón vincular en que los padres de este niño no reconocieron, ni validaron la experiencia de la rabia. Esto conlleva a la imposibilidad de una concordancia afectiva entre la figura vincular y el niño. Esta concordancia es requerida en todo vínculo temprano para permitir la integración de la rabia al repertorio de emociones posibles de reconocer, de experimentar y expresar. Así, siendo imposible no comunicar (Watzlawick, 1989), ni dejar de sentir, esta intensa emoción es desplegada a partir de elementos suprasegmentales, no verbales y paralingüísticos, los que finalmente terminan generando en los otros una sensación de rechazo y de agresividad hacia este individuo, como respuesta a la agresividad que el sujeto despliega tácitamente.

La noción de Ciclo Cognitivo, en el caso del ejemplo, producirá que este sujeto repita dicho esquema relacional con la rabia circulando de un modo implícito, la que no será registrada como tal por éste. Esto impedirá que el sujeto se comporte de manera distinta en sus relaciones interpersonales y lo llevará a repetir constantemente interacciones disfuncionales y que se perpetúan en el tiempo, ya que no es capaz de tomar conciencia de aquellas emociones y cogniciones que guían sus relaciones y conductas, y con ello la responsabilidad que a él corresponde en la creación de su realidad. Un supuesto teórico básico es que este ciclo cognitivo (guiado por un esquema cognitivo interpersonal) se actualizará en la relación terapéutica, despliegue que permitirá al terapeuta poner en marcha una serie de intervenciones que podrían facilitar el cambio en el individuo.

En la Terapia Interpersonal Cognitiva es posible describir tres mecanismos de cambio (Safran y Seagal, 1994): el *descentramiento*, que implica experimentar el propio rol en la construcción de la realidad, el *desmentido experiencial*, que lleva a rebatir creencias disfuncionales para el sujeto, y el *acceso a la información sobre disposiciones a la acción*, que invita a descubrir los aspectos de la experiencia anterior y emocional, que son inconscientes para el individuo. Es en este contexto, donde la concepción de quiénes somos se constituye en la experiencia con los demás, y en donde son los otros quienes permiten la constitución de una identidad, a partir de un proceso de diálogo y negociación.

Resulta esencial para permitir el cambio y la redefinición del paciente en terapia, proveer de una relación de apego segura, una relación en que el paciente pueda desplegarse en su discurso, sus actos y su emoción en un espacio de aceptación y escucha empática. Por tanto, el cambio en terapia no estaría dado por una lucha constante de persuasión o manipulación, sino más bien por el aprender a aceptarse, y por abandonar la ilusión de ser otro distinto del que se es. Es decir, aceptar el yo real, descubrir el no yo y dejar de someterse a la presión del yo ideal. Así, la figura del terapeuta es clave para que se produzca este avance, ya que es primordial la presencia de un otro que espeje y permita acceder a una definición del sí mismo producto de la naturaleza refleja que caracteriza al conocimiento humano (Guidano y Liotti, 1988, en Mahoney y Freeman, 1988).

Con lo anteriormente expuesto, sería esencial que el paciente pueda contrastar en la realidad terapéutica el cómo ha venido viviendo hasta ahora. Lo central, sería que el paciente logre desconfirmar su Ciclo Cognitivo Interpersonal a partir de las intervenciones que el terapeuta efectúa. Es esta posibilidad la que va preparando al paciente para lograr lo que Piaget, Safran y Seagal, han denominado descentramiento, entendiendo éste como un proceso a través del cual un sujeto puede distanciarse de su experiencia inmediata, significándola de distintas maneras y abriendo un espacio entre el acontecimiento y la reacción que frente a él se genera. Esto permitiría distinguir entre “realidad” y la particular significación de ella, experimentando el propio rol en dicha construcción. Es decir, el propio grado de responsabilidad que aquí compete a cada sujeto como individuo activo en la creación de mundos y espacios de coordinación (Maturana, 1989). Esta capacidad de autoobservación y de descentramiento se alcanzaría, según Safran y Seagal, mediante las técnicas de la Exploración Experiencial



y la Metacomunicación.

La Exploración Experiencial sería un primer paso en ordenarse, para luego estar preparado para experimentarse en lo concreto de lo interpersonal, y desde allí, y bajo una fuerte perturbación, dar paso al cambio y a la desconfirmación del Ciclo Cognitivo. Esto remite a la idea que no sólo la explicación puede producir un cambio, sino también la emoción conduce a nuevos repertorios de acción.

Para empezar la justificación de la técnica de la Exploración Experiencial y situados dentro del paradigma constructivista, en que la identidad está dada por la historia que el paciente se ha contado acerca de sí mismo, identidad que Bruner denomina como “narrativa”, es importante en terapia, el ser capaces de ir ordenando dicho discurso para luego aventurarse a descubrir nuevos espacios y repertorios. Esta técnica permite al Sí Mismo darse cuenta de su modo de operar, y de su particular forma de dar significado y de emocionarse frente a la realidad en que está inserto. (Safran y Seagal, 1994) La Exploración Experiencial se utiliza para trabajar contenidos de la historia del paciente (Eje Diacrónico), que surgen fuera de la sesión. El procedimiento se inicia cuando el terapeuta percibe alguna contradicción en el evento desplegado por el paciente. La contradicción puede ser percibida por el terapeuta desde una falta de claridad conceptual en los hechos, por turbulencia emocional, o ambos. (Yáñez, 2000)

Frente al contenido perturbador se le propone al paciente trabajarlo en detalle. En este procedimiento es posible distinguir distintos niveles de intervención: una primera fase de escucha, información, aclaración y reflejo; una segunda de señalamiento, confrontación y paradoja y una fase final de bisociación e interpretación. Paralelamente, cada una de estas fases se utilizan al revisar en detalle el evento perturbador del paciente indagando detenidamente en el contexto interpersonal y físico (roles); en los personajes, su ubicación espacial, la mímica y la corporalidad; y en la acción que se despliega en dicho contexto y situación.

Durante el proceso el terapeuta permite al paciente que éste se concentre en la explicación que dio a la experiencia, como también en las emociones que emergieron en dicha situación, siendo lo fundamental el hacer una secuencialización, tanto temporal, como espacial del evento, intentando referir el contenido emotivo del paciente a algo particular de la escena explorada. Lo anterior es fundamental si se piensa que la

experiencia emocional siempre es recursiva y que los eventos sólo gatillan aspectos del sí mismo. Este proceso permitiría un ordenamiento en dos niveles: emotivo y cognitivo. El ordenamiento emotivo regularía la emergencia emocional amenazante y peligrosa, al darle una significación a la experiencia narrada y padecida por el sujeto. Es esto lo que permitiría al paciente mirarse desde un punto de vista objetivo y subjetivo (descentramiento), como también el ser capaz de reconocer como su modo de significar y de reaccionar ante la situación obedece en gran medida a su Ciclo Cognitivo Interpersonal, produciéndose así la emergencia de aspectos del sí mismo no conscientes, una mayor flexibilidad en las significaciones y un mayor repertorio de respuestas emocionales y conductuales en el paciente.

La Metacomunicación, por su parte, adquiere un papel crucial en el cambio terapéutico, ya que si lo central para generar cambio es la perturbación emocional, lo que sucede en el eje sincrónico de la relación terapéutica permite, mediante las intervenciones del terapeuta, un vivenciar emocional e inevitable para el paciente, que lo llevan a cuestionar y a sufrir una discrepancia importante en su sí mismo, que finalmente lo conduce a una significación distinta de la que hasta ahora había desarrollado, a partir del desmentido experiencial. La técnica, permite utilizar la relación terapéutica con el fin de proporcionar al paciente retroalimentación sobre sus reacciones emocionales y las conductas que generan esas reacciones en otros, ayudando al paciente a colocarse en una posición de observador que se ve a sí mismo, como participante activo en las interacciones que establece, y no como víctima pasiva atrapada en circunstancias que escapan a su comprensión y manejo. Por todo lo anterior, se requiere por parte del terapeuta de una posición de “observador participante” (Sullivan, 1957), que le permita observar la interacción en que participa con el paciente, y al mismo tiempo ser capaz de reconocer las emociones que el paciente le provoca, a través de los marcadores interpersonales desplegados en sesión. (Safran y Seagal, 1994). Existen ciertas condiciones para la utilización de la técnica de la Metacomunicación:

- Alianza terapéutica fuerte, base de apego segura y disponible para el paciente.
- Metacomunicación basada en la comprensión empática.
- Alto conocimiento personal por parte del terapeuta. (Autenticidad del sentimiento).
- Énfasis en lo subjetivo de la percepción del terapeuta, proponiendo la metacomunicación en lenguaje preposicional.
- Activar el ECI.



- Lograr ligar lo diacrónico con lo sincrónico.
- Inmediatez emocional.

Así mismo, es posible reconocer ciertas fases en el proceso y el procedimiento de la técnica:

- Fase de Despliegue: El terapeuta despliega frente al paciente los propios sentimientos para permitir al paciente tomar conciencia del efecto que ellos tiene sobre las personas, y por lo tanto del papel que le corresponde en la interacción.
- Fase de Exploración: Explorar si lo expresado por el terapeuta tiene alguna relación con la experiencia interna del paciente.
- Fase de Aclaración: El terapeuta identifica y señala los marcadores interpersonales de los pacientes para ayudarlos a tomar conciencia del papel que tienen en la interacción.
- Fase de Interpretación: El terapeuta utiliza el marcador interpersonal identificado como útil para la exploración afectiva y cognitiva con el paciente, proponiendo a éste una hipótesis de su funcionamiento.

Se puede apreciar entonces, como ambas técnicas permitirían un cambio en lo afectivo y en lo cognitivo, dando la posibilidad al paciente de nuevas disposiciones a la acción, las que le permitirían un aprendizaje significativo y un nuevo modo de observarse, que le es más funcional y adaptativo. Un modo que se ha vivido y descubierto en lo concreto de una relación y que lo llevan a reexperimentarse en el aquí y el ahora desde la emocionalidad, y no sólo desde la cognición.

Finalmente, se puede ver como es en la aventura terapéutica, en que el paciente aprende a aprehender una nueva habilidad que es la de descentrarse permitiéndose la posibilidad de ser un sí mismo en proceso, un sujeto que constantemente experimenta y narra su historia para reinterpretar a partir de la acción presente. Así, el adentrarse en los caminos de la reflexión conjunta, permitiría con el tiempo que lo que alguna vez se dio en la relación terapéutica se traspase a un nivel individual.

Al comparar esta nueva forma de concebir la realidad, con los anteriores momentos, es posible encontrarse con una inevitable discusión que se genera en torno a maneras diametralmente opuestas de concebir la terapia y la anormalidad. Parece

relevante el hecho de considerar a la terapia en el modelo cognitivo tradicional como un requisito previo para el proceso de cambio más que como una parte intrínseca de este, ya que esto lleva a un modo mecanicista de abordarla, que deja de lado el carácter esencialmente humano del encuentro y del proceso de cambio.

Por otra parte, la terapia tradicional, al basarse en técnicas claras y precisas, podría llevar a los terapeutas a confiar demasiado en ellas y con ello transformarse en un técnico sin flexibilidad en el desarrollo de la terapia (Safran y Seagal, 1994). Como principal diferencia entre ambas formas, se puede citar que lo central de la terapia tradicional es la comprensión conceptual y el análisis racional del cambio, y en la terapia constructivista la esencia se encuentra en la experimentación del sí mismo y los otros de una manera distinta. Al definir los objetivos de ambas, se observa que en la primera, la tarea central del terapeuta es ayudar al paciente a experimentar la realidad de una forma más adaptativa, mientras que en la segunda el objetivo recae en una construcción activa y única de la realidad y en la maduración del sí mismo, por lo tanto el único modo que tiene el terapeuta de aceptar a los sujetos como decisivos en su propia realidad es a partir de la base que el paciente sabe algo sobre la realidad que él desconoce, el asumir al paciente como un experto de sí mismo, con lo que la idea de la terapia no es que éste se adapte a lo más funcional, sino que sea él quien construya y descubra creativamente la manera de concebir su historia y lugar en el mundo.

Y es en este marco Epistemológico, en que el sujeto es en relación con otros, cuando la Asertividad se transforma en un concepto de gran importancia al momento de ser entendida como una habilidad de los sujetos en sus relaciones interpersonales. Aquí se hace relevante señalar que este momento como tal, entrega importantes aportes al modelo de la Asertividad Reformulada propuesto por Juan Yáñez. Dichos aportes se revisan en capítulos posteriores.



## II. 2. 4 Momento Constructivista

*“Yo soy el hechicero y cuando abra los ojos veré un mundo que he creado,  
y por el cual sólo yo soy completamente responsable.  
Lentamente, luego los párpados se levantan como telones  
descubriendo el centro del escenario.  
Y allí, claro está, aparece nuestro mundo  
tal como lo construimos.”  
Richard Bach.*

### a. Aspectos Generales y Epistemológicos

En búsqueda de una propuesta integradora y comprensiva de lo humano emerge el último de los momentos **del Modelo Cognitivo**. Éste, integra a los anteriores en una propuesta que abandona la antigua epistemología positivista, para dar salto a una nueva forma de ver y entender al mundo. Esta epistemología implica un gran cambio en cuanto a la comprensión de lo humano, ya que se basa en una premisa que cuestiona la visión de un mundo compuesto por propiedades estables que existen con independencia del observador (Zlachevsky, 1996). Nace el cuestionamiento de ¿cómo conocemos lo que conocemos?, es en este clima que descarta la idea de objetividad y de un mundo independiente del observador, que es posible reconocer que el conocimiento surge en las distinciones que el observador realiza a medida que trae a la mano lo distinguido a partir del lenguaje. (Maturana y Varela, 1984).

Esto, lleva a concebir la naturaleza del fenómeno del conocer como construida por la experiencia y la acción del sujeto, reemplazando a la anterior noción de un conocimiento verdadero, por la de un saber que surge en la búsqueda de un conocimiento viable a partir de la consistencia interna y el consenso social. En este contexto, la idea de verdad múltiple, contextual, histórica y pragmática generará un importante vuelco en las ciencias.

Lo anterior es posible ligar con a la idea de Multiverso propuesta por Maturana, idea que implica la existencia de tantos dominios de realidad como dominios de coherencias operacionales son traídos a la mano por las operaciones de distinción del

observador, siendo todos igualmente legítimos y válidos. Se abre así un espacio de aceptación de la legitimidad de todos los diferentes dominios, y de la responsabilidad constitutiva que cada ser humano tiene para con el mundo, que él o ella trae a la mano en la coexistencia con otros. (Maturana, 1993).

Dado lo anterior, se hace relevante rescatar que el término Constructivismo se ha usado para hacer referencia a una familia de teorías que comparten la afirmación que el conocimiento y la experiencia humana suponen una participación proactiva por parte de las personas. (Mahoney, 1998, en Goncalves, 1998). Goncalves ha propuesto que dicho paradigma libera la tensión existente entre el mundo material de la objetividad, representado por el conductismo, y el mundo mental de la subjetividad representado por el cognitivismo, trascendiendo a ambos mediante el “mundo de la proyección”. El término proyección hace referencia al mundo de las construcciones humanas. (1998).

A pesar de lo anterior, es importante señalar que dentro del Constructivismo surgen diferentes propuestas. Por una parte es posible hablar de Constructivismo Radical y por la otra de Constructivismo Crítico. Se distinguen en que los constructivistas radicales adquieren una actitud solipsista, en tanto que los constructivistas críticos sostienen una visión más dialéctica, siendo éstos esencialmente “realistas”, aunque “realistas hipotéticos, críticos y representativos”. No niegan la existencia de un mundo físico real, aunque reconocen las limitaciones a la hora de conocer dicho mundo, ya sea de un modo directo o aproximado. (Mahoney, 1988, en Goncalves, 1998). Y es esta visión dialéctica y crítica la que caracteriza al último de los momentos del Modelo Cognitivo.

Se hace relevante rescatar que las ideas constructivistas no son en lo absoluto novedosas, ya en la Grecia antigua se concibe la idea que lo central en la naturaleza, es que es el individuo quien crea la realidad, y que dicha creación estaría determinada por su particular forma de insertarse y de ser en el mundo. La principal influencia de esta época está dada por Protágoras, filósofo socrático, cuya ideología transita cercana a las actuales concepciones constructivistas. Es precisamente este filósofo quien acuña la



frase “El hombre es la medida de todas las cosas: de las cosas que existen como existentes; de las que no existen como existentes” (Fragmento I, Protágoras en López, 2001. Página 1).

Lo anterior, lleva a López a afirmar que desde una mirada contemporánea, sería posible sostener que Protágoras es el primer constructivista en un mundo cuya tradición intelectual giraba en torno a la existencia de esencias permanentes. Sin embargo, para Bruner, el filósofo precursor del principio constructivista, según el cual lo que existe es un producto de lo que es pensado, sería Emanuel Kant, con la idea de “un mundo allí afuera” construido con productos mentales. (Bruner, 1988). Y a pesar que el origen del constructivismo pudiera radicar en la Grecia Pre-Socrática, el paso del tiempo se encargó de olvidar esta noción de realidad planteada por Protágoras y dio origen al planteamiento platónico (López, 2001).

Platón separa al mundo sensible (que es el de la opinión), del mundo inteligible (que es el de las ideas y el origen de la Episteme o del conocimiento verdadero). Es éste el primer paradigma posible de reconocer en la ciencia, en que ésta sería el mundo de las ideas, sobre un modelo matemático racionalista. (González, 2001). Con el devenir histórico, el paradigma idealista y racionalista platónico es reemplazado por un paradigma empirista y realista sobre un modelo biológico basado en la ideas aristotélicas. Dicho paradigma imperará hasta el renacimiento, en que será sustituido a partir de las ideas de la Modernidad, consagradas en el siglo XVIII por Newton cuya metodología será esencialmente inductiva.

Sin embargo, a partir de la Física Relativista y Cuántica, la imagen del mundo comienza a cambiar profundamente, generándose entonces, una nueva revolución científica, en que las nociones de tiempo y espacio pierden el carácter de absolutos para hacerse interdependientes y relativizarse (Einstein, 1993). A ello se suma la reconsideración del principio de incertidumbre o indeterminación, de Heisenberg, en que se plantea que no es posible saber al mismo tiempo la posición y la velocidad de un electrón dentro de un átomo, ya que en la acción de observar al electrón se lo está

modificando e influyendo. Lo anterior lleva a sostener que “en la ciencia el objeto de la investigación no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza sometida a interrogación de los hombres”. (Heiseberg, 1985, página, 22). Es en estos momentos, cuando el mundo de la modernidad deja de ser dominado por la razón y es obligado a abandonar al paradigma racionalista para sustituirlo por uno nuevo: el Paradigma Post- Racionalista. (González, 2001).

Así, en esta nueva mirada, la fe incondicional a la ciencia como la única y suprema instancia de certeza ha sido abandonada, trasladándola a la de un instrumento, donde su validación se genera a partir de su eficacia. En esta nueva visión de ciencia y de lo humano, el objetivo científico es concebido como plural y en base a la creación de conocimientos locales, en tanto que los métodos utilizados ponen el énfasis en lo cualitativo y en el análisis hermenéutico de la narrativa\*. Lo anterior se hace comprensible a partir de la percepción constructivista del ser humano como teoría del ambiente en que se desarrolla. Desde esta mirada, las personas serían metáforas personificadas que existen a través del entendimiento (Goncalves, 1998). En este contexto de cambios y revoluciones científicas, Von Foerster propone una actualización del diccionario de las ciencias, definiendo a la Ciencia como el arte de hacer distinciones, al observador como el creador de universos, y a la verdad como el invento de un mentiroso. (Von Foerster, en López, 2001).

El fuerte ímpetu que hoy adquiere la mirada constructivista genera importantes repercusiones a nivel pragmático. Su fortaleza le da forma hoy a variadas disciplinas, entre ellas a: la Psicología, la educación, la Filosofía, la Biología, la Semiótica, etc. Se podría pensar entonces al constructivismo como una línea argumental inter, multi y transdisciplinaria (Molina, 1998), y en torno a la cual se forja como principal desafío el discutir acerca de sus argumentos y sus repercusiones en la práctica. Con todo, cabe pensar al constructivismo desde dos premisas fundamentales: la primera se referiría a que el psiquismo humano es construido a partir de la propia actividad del sujeto, y se

---

\* Entendemos por análisis hermenéutico al arte de la interpretación (Schwartzmann, 1996), siendo lo esencial de este proceso la dinámica, la relación y el comprender significados, y ya no la búsqueda de causas.



crea tanto a nivel social como individual. Y la segunda, plantea que lo que se estima como real es producto de esta mente (Molina, 1998).

Se retoma así este antiguo marco referencial en la manera de entender al mundo, el que nos ofrece elementos para pensar a la Psicología en general y a la psicoterapia en particular. Como es claro, el constructivismo implica a un ser único y activo en su propia construcción de mundo, por lo que la realidad sólo es posible dentro de la experiencia humana. Entonces cabría pensar que “el ordenamiento de nuestro mundo no es independiente de la forma de vivenciarlo” (Guidano, 1993, página 89); y que por tanto, éste implicaría que el desarrollo psicológico del sujeto sería un proceso que gira en torno a la construcción de estructuras mentales.

Piaget propone que dichas estructuras no son únicamente heredadas, sino que implican una dinámica activa de construcción, fruto de un largo trabajo por parte del sujeto. Los significados se construyen integrando y asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya se poseen en la comprensión de la realidad. Esto implica que la posibilidad de un cambio y un aprendizaje en particular, se verá posibilitado fundamentalmente por la capacidad de asimilar la nueva experiencia a los esquemas mentales preexistentes, por lo que todo aquello que no es posible asimilar a ningún esquema previo carece de todo significado (Piaget, 1986). Cuando los aprendizajes y conocimientos se hacen significativos, es que surge la acomodación y la asimilación de estructuras, que permite la reorganización y modificación a partir de las nuevas experiencias. (Piaget, 1973).

Esta idea básica de Piaget lleva a pensar en las enormes repercusiones que dicho planteamiento pudiera tener en el proceso psicoterapéutico, las que serán revisadas con posterioridad.

Dado lo anterior, es posible pensar en una visión de hombre diametralmente opuesta a la del positivismo, ya que el sujeto sería un ser activo y proactivo capaz de establecer un *plan* para organizar su propia experiencia y con la capacidad de

autodeterminar sus propias sendas y acciones, pero siempre desde una realidad interpersonal que lo acoge, lo refleja y le permite ir desarrollándose, en un intercambio activo y asimilativo de la realidad, la que se construye día a día a partir de un proceso constante y dinámico de creación. En este contexto, el constructo se constituye como la unidad básica de significación, y permite la posibilidad de establecer significados a través del contraste, situación que sólo se alcanza en la relación con un otro, quien a la vez que permite identificarse en aspectos comunes, facilita el reconocimiento de la diferencia, generándose así el proceso de individuación y con ello el desarrollo de un sí mismo en constante fluir. (Guidano, 1999).

Dentro de la evolución del **Modelo Cognitivo**, lo constructivista parte de la premisa que la realidad es una elaboración individual y colectiva de significados con respecto al sí mismo y al mundo. La tradición Vygotskiana concibe a todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona, tanto los heredados como los aprendidos, como producto de una interacción constante con el medio cultural y social que organiza y permite la construcción de significaciones que dan sentido al comportamiento de los individuos. Se puede decir, entonces, que la interacción de las personas con su medio se ve mediada por la cultura desde que el individuo nace, ya sea en el contacto con los padres, (Vygotski, 1988) como con otros significativos que hacen aumentar al sistema en su complejidad.

Este proceso de otorgar significados y de generar conocimiento se ve posibilitado a partir del poder de simbolización propio de lo humano. Es a partir del lenguaje que el hombre se vuelve capaz de dar sentido a su experiencia, ya que es sólo a través de él, que el sujeto puede aprehenderla y apoderarse de ésta (Ey, 1963). Ello permite hacer de la experiencia humana una realidad consensuada, es decir una realidad en que los individuos insertos en ella, comparten una idea o una noción en común acerca del mundo y de sí mismos; lo anterior permite una co-construcción proactiva en las interacciones sociales, generada en un contexto de intercambio y participación. Esto lleva a concluir que desde una epistemología constructivista el lenguaje es entendido como un sistema de diferenciaciones que constituye la realidad social, por tanto se torna



central en la comprensión del ser humano. (Neimeyer y Mahoney, 1998).

De allí la vital relevancia que adquieren en el desarrollo y el crecimiento del hombre, las significaciones y las narrativas que éste se ha contado a lo largo de una historia que es constantemente significada y resignificada al contrastarla con la realidad cotidiana del vivir.

Las narrativas serían las herramientas más utilizadas para describir acontecimientos vitales, para comprender el presente y predecir el futuro. (Van de Broeck, y Thurlow, 1991, en Goncalves, 1998). Dado lo anterior, es posible concluir que la mente y el psiquismo humano se crean en lo social, permitiendo dar un orden relativo a la experiencia humana. (Piaget, 1973; Mead, 1990; Vygotski, 1988; Bruner, 1987). Godman señala que el mundo de las apariencias, el mundo mismo en el que se vive, es “creado” por la mente. La actividad que consiste en hacer mundos, es un conjunto de actividades complejas y diversas, e implica un “un hacer no con las manos, sino con las mentes, o más bien con lenguajes u otros sistemas simbólicos. (Bruner, 1988).

Por su parte, lo cognitivo dentro de la propuesta del Constructivismo Cognitivo (Yáñez y cols., 2001), se centra en la idea que los procesos de conocimiento son la consecuencia de un devenir constante de la información percibida por el hombre a través de sus estructuras internas de conocimiento.

Las cogniciones se entienden como construcciones jerárquicamente ordenadas en una estructura autoorganizada. Estas estructuras y esquemas serían el resultado de la interacción que emerge entre los dos niveles de conocimiento del hombre: los niveles tácito y explícito (Guidano, 1994). El nivel implícito correspondería al dominio de las emociones, que serían la primera forma de conocimiento onto y filogenético, en tanto que el nivel explícito y semántico permitiría al sujeto dar un orden a su experiencia inmediata y emocional, logrando una coherencia y organización particular a su modo único y viable de vivir en el mundo. Esto conduce a pensar que el ser humano es un ser emocional que establecería un determinado modo de relacionarse con él mismo, los

otros y la realidad a partir de sus propias estructuras en un mundo intersubjetivo. Aquí, es relevante señalar que el padecer y la sintomatología del sujeto, se produce cuando la experiencia inmediata, es decir el conocimiento tácito que se genera a partir de la percepción, la sensorialidad, la emoción y la afectividad, se hace discrepante con la visión de mundo, es decir, con el nivel de conocimiento explícito, descrito por Guidano.

Cada experiencia inmediata, sin ser mediada por ninguna actividad cognitiva, es experimentada como algo propio del sí mismo y ante lo cual no es posible escapar. Frente a esta realidad inevitable, se hace necesario un segundo nivel de conocimiento y de información, un nivel que permite poner orden a las vivencias y con ello elaborar la emocionalidad de la que el ser humano se encuentra preso, por el simple hecho de existir. Por lo tanto, las explicaciones acerca del ser en el mundo, no son de la realidad externa, sino más bien de la propia experiencia que se genera al vivir inmersos en el propio vivenciar. Es posible pensar entonces, que lo que entrapa la propia historia no es lo inmediato de la experiencia, sino la explicación que se crea para cada situación de la que se es actor y constructor a la vez.

Sin embargo, dentro de este marco referencial también es posible citar la propuesta Piagetiana en torno al desarrollo del psiquismo. Piaget, concibe un plan genético del desarrollo intelectual, en el cual se puede distinguir un aspecto psicosocial, el que implica todo aquello que el niño recibe desde fuera, es decir el aprendizaje por transmisión; y al mismo tiempo un aspecto espontáneo en el desarrollo, que contiene lo que el niño aprende por descubrimiento (1986)\*. En este sentido el autor se explica los procesos de desarrollo a partir de la relación que se establece entre organismo y entorno desde una perspectiva interaccionista en que el conocimiento del sujeto surge como resultado del intercambio entre sujeto y medio. Esta interacción está mediatizada por el concepto de equilibrio.

Piaget postula que es a partir de los mecanismo de autorregulación que se

---

\* Este proceso se da en estadios o etapas sucesivas, universalmente y mutuamente incluyentes: inteligencia sensoriomotriz, representación preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, las que suponen ciertos esquemas de acción adquiridos a partir de la experiencia del sujeto.



produce un aumento de la capacidad de equilibrio entre organismo y medio, en que lo central sería el sujeto y no el ambiente. De este modo, el organismo realiza una constante compensación de las perturbaciones provenientes del medio en base a la propia acción. Lo anterior hace postular que el sujeto se desarrolla y evoluciona gracias a la compensación que el organismo realiza de las perturbaciones del medio. Esta idea Piagetiana se opone a la concepción adoptada por la Psicología de la gestalt, en que el conocimiento estaría preformado en el organismo, y a la propuesta conductista en que el conocimiento existe independiente del sujeto, y debe de ser aprendido y copiado por el individuo. (Molina, 1996).

Esta idea sumada a lo propuesto por Guidano, lleva a pensar que el sujeto crece y evoluciona constantemente a partir de las interacciones que establece con los otros y su medio circundante, y que es en torno a esta dinámica, donde se permite la constitución de una particular forma de organizar y conocer al mundo. Dicha organización forma parte del sí mismo y está dada por la capacidad de establecer lazos y vínculos con otros significativos son éstos los que llevan al sujeto a aumentar en complejidad en la medida que la relación se hace más intensa y emocional. (Guidano, 1994).

Entonces es posible sostener que es el otro, el que permitiría en primera y última instancia la posibilidad de constituirse en un sí mismo. Esto se liga a la propuesta de Popper acerca de la naturaleza refleja del conocimiento humano, en que el individuo adquiere autoconocimiento a partir del efecto espejo. El autor sostiene que “así como nosotros aprendemos a vernos en un espejo, el niño se hace cada vez más consciente de sí mismo al ver su reflejo en el espejo de la conciencia que otros tienen de él mismo” (Popper y Eccles, 1977, en Mahoney, 1997, página 130). Esta idea es ampliada por Italo Calvino, quien señala respecto de este efecto, que la relación que existe entre el sujeto y su imagen especular no es simétrica, “a cada rostro y gesto, responden desde el espejo un rostro o gesto invertido punto por punto”. (Calvino, 2000, página 68). Lo anterior busca explicitar que la imagen del espejo es sólo un referente, un objeto que dice algo del sujeto. Pero, dicha imagen nunca podrá reemplazar lo que refleja.

Es importante agregar que estas primeras interacciones que se establecen en un nivel emocional de intercambio continuo con los cuidadores, van posibilitando estados emocionales en el niño, que son reconocidos por éste como propios y constitutivos de su identidad. Por lo tanto, es posible sostener que los estilos de vinculación tempranos del niño con sus padres son medulares en la organización del sí mismo que emergerá posteriormente en el desarrollo. Estos modos de organización son los que Guidano ha denominado Organizaciones de Significado Personal, (OSP). Estas OSP dan la sensación de ser y de estar siendo, de vivir ordenadamente en torno a una imagen del sí mismo y ayuda a otorgarle significado a la experiencia\*.

En función de lo ya explicitado, parece relevante hacer una breve reseña de algunos autores que parecen centrales al momento de plantearse la pregunta acerca del sí mismo. Así, en la propuesta Cognitivo Constructivista, el Sí Mismo ha sido definido como un Sistema de Significado. (Yáñez, 2001). Este sí mismo operaría a través de un sistema de conocimiento y autoconocimiento que le permitiría hacer consistente en la explicación, la experiencia de la praxis del vivir. Sería el efecto de la operación de una particular estructura y un particular organización, la que permitiría al sí mismo hacer coherente la experiencia, permitiéndose entonces los procesos de autonomía e identidad. (Ibidem, 2001)

Lo anterior es posible ligar a la propuesta de Goncalves quien se refiere al sí mismo como “Proyecto”, en que la noción de sí mismo se hace inseparable de las construcciones sociales, y cada sí mismo es un sí mismo en relación. Por lo tanto, “cada sí mismo es un movimiento, una interacción energética entre el individuo y su nicho cultural”. (Goncalves, 1998, página 204). Esto lleva a pensar en un sí mismo como proceso (Guidano, 1991), como construcción constante y dinámica a partir de la interacción que se genera en el lenguaje, y que se entrelazaría con la propuesta de Bruner. Este autor plantea que el self es un “self transaccional”. (1988). Esta afirmación

---

\* Guidano las define como “modalidades autorreferenciales por medio de las cuales la conciencia humana llega a ordenar la multiplicidad y variabilidad de las perturbaciones ambientales desde un modo coherente con su experiencia vital” (Guidano, 1994, página 84).



puede ser comprendida a partir de las siguientes palabras: “En la medida en que explicamos nuestras propias acciones y los sucesos humanos que ocurren en nuestro alrededor, principalmente bajo la forma de una narración, relato o drama, es concebible que nuestra sensibilidad a la narrativa proporcione el principal vínculo entre nuestra propia sensación del self y nuestra sensación de los demás en el mundo social que nos rodea”. (Bruner, 1988, páginas 78-79). Esta idea de self transaccional y narrador hace recordar y citar las palabras de Howard, quien sostiene que el hombre debiera de ser considerado ya no como un homo sapiens, si no como un homo fabalus, narrador y creador de historias. (Howard, 1991, en Goncalves, 1998) en que “la narración constituye la vida de la persona tal y como ella la percibe, y el sentido de autoidentidad depende del contenido y cohesión de su historia vital”. (Goncalves, 1998, páginas 173).

Por su parte, Guidano, se ha referido al desarrollo del sí mismo como un proceso de autoconocimiento, un proceso de aprendizaje activo, derivado de un conjunto de fuerzas evolutivas. (Guidano, 1997). Aprender a ser un sí mismo implicaría para éste y otros autores el proceso básico a través del cual el ser humano aprende a reconocerse a sí mismo y se unifica progresivamente en una identidad relativamente estable y definitiva. (Popper y Eccles, 1993; Guidano, 1997).

Así mismo, Varela se ha definido sí mismo como una totalidad, la que estaría constituida por una multiplicidad de sí mismos regionales, todos poseedores de un modo de autoconstitución y capaces, a través de su interacción y montaje general, de dar origen a un organismo. Los sí mismos regionales propuestos por Varela podrían resumirse en: (2000):

- Unidad Mínima o celular.
- Ser corpóreo en su base inmunológica.
- Sí mismo perceptuo-motor asociado a la conducta animal.
- Yo sociolingüístico de subjetividad.
- Colectivo social compuesto por la totalidad de las multi-individualidades.

Así, “en cada uno de estos niveles se está tratando con niveles y procesos en donde emerge una identidad, no como sustancia, sino como movimiento, cuya fábrica de articulaciones es el organismo”. (Ibidem, pág. 79).

#### **b. Clínica Constructivista**

La Terapia Post Racionalista puede servir como marco de referencia para indagar en algunas de las repercusiones que la epistemología constructivista puede tener en la clínica. En ella, se describen cuatro OSP: Organización Fóbica, Depresiva, Obsesiva y Dápica (o de los desórdenes alimenticios psicogénicos), cada una se asociaría a una tonalidad emotiva básica. Dichas tonalidades emotivas estarían determinadas a partir de los vínculos establecidos con la figura de apego. La distancia y la indisponibilidad de ésta genera ciertas emociones en el niño relacionadas con la ansiedad, el miedo, la pena, la rabia, etc. (Guidano, 1997).

En esta concepción de lo humano, no es posible hablar de anormalidad o normalidad, ya que como propone Levine, citado por Guidano: “la normalidad no es existente en una forma completa, sino como aproximación relativa y cuantitativa” (Guidano, 1994). Lo importante de este modo de comprensión de lo humano, es el hecho que las OSP, son procesos flexibles y dinámicos. En que la anormalidad y normalidad son consideradas como dimensiones de procesamiento modificables dentro de una determinada organización. Lo anterior implica que al hablar de neurosis o de psicosis, no se habla más que de distintos lenguajes que pueden asumir una u otra organización, en función de las aptitudes de procesamiento e integración propias de cada individuo.

Así, a diferencia de la terapia cognitiva clásica, en que estos conceptos son considerados entidades estáticas, fijas y útiles como instrumentos de clasificación para crear rasgos descriptivos; la idea de la terapia Post- Racionalista no es identificar a los sujetos en una descripción, sino como creadores de una organización particular y única que define su ser en el mundo. A pesar de lo anterior, en ciertas ocasiones en que estas organizaciones se vuelven extremadamente rígidas, concretas y desadaptativas, surge la



sintomatología como un acto cargado de significado y de sentido, el que más allá de ser resuelto en términos de extinción de conducta desadaptada, busca ser comprendido y significado en el proceso psicoterapéutico.

Es en este entendimiento del fenómeno humano que Guidano propone la necesidad de una psicopatología orientada a los procesos, que sea realmente explicativa y no descriptiva a la manera del DSM IV. En los manuales de psiquiatría actual no se aprecia una base teórica que sustente a una serie de rasgos y características propias de una persona. Por ello, la terapia Post Racionalista busca alcanzar una psicopatología explicativa y comprensiva en que los rasgos y síntomas de un sujeto están intrínsecamente unidos a una forma particular de asimilar e integrar la experiencia de un modo congruente y complejo (Guidano, 1994).

Todo lo anterior lleva a una crítica hacia los manuales de semiología, ya que dejan de lado la etiología de los procesos psicopatológicos, por lo que una planificación del tratamiento en terapia cognitiva, basada en los diagnósticos obtenidos desde éstos, se basaría en meras conjeturas.

Guidano propone entonces a *la psicología explicativa como una ciencia del significado*, enfoque que toma en cuenta que es el individuo quien autoorganiza su conocimiento, lo que implicaría que la única comprensión etiológica adecuada es la de una psicopatología del desarrollo, es decir, poder mirar a la persona desde una reconstrucción de experiencias que van transformando nuestra historia, nuestro ser en el mundo y que nos llevan a entregar un significado a nuestra vida en la actualidad.

Este significado es el que se aprehende en la interacción con otros, y en ningún caso puede llegar a ser objetivo y externo, lo que implica por tanto, que una persona puede encontrar otros tipos de equilibrios dentro de su capacidad de autorganización, que no necesariamente corresponden a un orden exterior, por lo que el terapeuta no puede pretender adaptar al paciente a lo más adecuado en términos de lo exterior, sino centrarse en la interioridad de éste, es decir, en su OSP, que sería capaz de explicar el

porqué de la conducta desadaptativa desde una visión ontológica y procesal del individuo. La terapia buscaría una autoconciencia de la organización que en este momento resulta desadaptativa para el sujeto, e incongruente con otros contenidos de la OSP, para orientar a un proceso de reorganización que se dirige hacia la progresión y la complejización del Sí Mismo.

Desde lo anterior, se puede pensar en las particularidades que se desprenderían en relación al proceso psicoterapéutico a partir de una nueva epistemología y concepción de lo humano. Es posible concluir que para Guidano, alcanzar una resignificación de la propia historia y realidad pasa inevitablemente por un cambio a nivel tácito, lo que lleva a entender el rol del terapeuta como un perturbador estratégicamente orientado que permite discrepancias a nivel emocional y cognitivo, las que al estar insertas en un contexto de vínculo y compromiso, exigirán una reestructuración que permita finalmente el cambio y la flexibilidad del discurso del paciente. En este contexto, es el Método Procesal de la Autoobservación (Guidano, 1993), lo que permitiría un cambio tanto a nivel cognitivo como a nivel emocional. La discrepancia percibida por el paciente puede gatillar o permitir una reorganización del sí mismo sólo si el paciente se encuentra en una situación emotiva de no poder evitar la confrontación con el terapeuta, y para ello sería requisito, por un lado, la discrepancia percibida por el paciente respecto a las intervenciones efectuadas por el terapeuta, y por otro, el nivel de compromiso emocional dentro del vínculo terapéutico. (Ibidem, 1993).

Con lo anteriormente expuesto, parece esencial que el paciente resignifique su historia a partir de las perturbaciones que el terapeuta efectúa, las que debieran transcurrir desde lo más concreto y sensorial, como lo permite la técnica de la Moviola en una intervención del tipo aclaratoria, hacia niveles de mayor abstracción como lo permitiría por ejemplo, una intervención del tipo bisociación\*.

---

\* Yáñez, ha definido a las intervenciones como estrategias relacionales que van de un menor a un mayor compromiso de la figura del terapeuta en el proceso y desarrollo de la terapia. Dichas intervenciones serían: Escucha, Exploración, Aclaración en el uso de categorías desplegadas por el paciente, Reflejo, Señalamiento, Confrontación, Paradoja, Bisociación e Interpretación (2001).



Esta capacidad de autoobservación y de descentramiento se alcanzaría, según Guidano, mediante la técnica de la Moviola. Esta técnica es central para comprender y resignificar lo diacrónico desde lo sincrónico, ya que el paciente podría representar una determinada escena desde el punto de vista subjetivo, y al mismo tiempo ser capaz de contemplarse a él mismo desde fuera, lo que le entregaría una apertura emocional a nivel tácito y una resignificación a nivel explícito. Entonces, el *mi* (conocimiento explícito) comienza a cuestionar al *yo* (conocimiento tácito), permitiendo la aparición de nuevos aspectos emotivos, con lo que el cambio en la evaluación que hace el *mi* del *yo* acarrea un reordenamiento de la experiencia inmediata con una reestructuración del rango de emociones que se pueden percibir, para finalmente pasar de una actitud en que se padece externamente, a una percepción de responsabilidad interna en lo que acontece. (Guidano, 1993).

Este método y aprendizaje que se produce en la terapia, y que puede ser llevado por el paciente también fuera de la sesión, podría ligarse con la idea de “conflicto cognitivo”, propuesto por Piaget. Este concepto es crucial hoy en día para permitir el tipo de aprendizaje y cambio que hasta ahora se ha propuesto. Siendo la experiencia fuente de conflictos que el sujeto ha de superar mediante sus operaciones en un continuo desajuste y recuperación del equilibrio, es importante que las perturbaciones que el terapeuta realice al paciente sean capaces de desajustarlo, para que se genere la modificación de esquemas. A lo anterior parece importante agregar el concepto de la abducción o retroducción, que a pesar de haber sido rescatado desde Pearce, para Piaget también posee una gran importancia. (Molina, 1998). La abducción corresponde al momento de la “intuición creativa” (Ibidem, 1998) o del caos conceptual que existe antes que se genere una hipótesis del funcionamiento de la realidad.

Este concepto parte de la bases sentadas por Pearce y que luego son retomadas por Popper, acerca de la importancia de buscar e hipotetizar en la vida, ya que la vida es aprender y ese aprendizaje se genera en base a la actividad investigadora, situación que hace sentido con los planteamientos Piagetianos, en donde el niño aprende por descubrimiento, en un mundo cargado de estímulos que lo incitan a curiosear e ir

aprehendiendo a la realidad, mediante la constante fabricación de hipótesis. La actividad investigadora tiene como centro la conjetura, aprender se basa en hipotetizar, aventurar. Pearce, con estas ideas, y con la problemática del pensamiento individual, colectivo y las conjeturas, plantea que hay tres tipos de razonamiento, la deducción, la inducción y la abducción o retroducción. Esta última manera de pensar permite ir más allá, investigar a partir de nuevas ideas que surgen, e instala al hombre como sujeto activo en la obtención y construcción del conocimiento en el mundo. (Ibidem, 1998).

Es claro que este planteamiento es relevante en terapia, ya que también lleva a pensar en el rol del terapeuta como un perturbador estratégicamente orientado, quien debiera lograr, a partir de la experiencia ser un buen abductor, capaz de hipotetizar, de estar en permanente generación de preguntas e interrogantes susceptibles de verificar en torno a los procesos psicológicos que surgen en la interacción con el paciente. Pero, no solamente es importante que el terapeuta desarrolle esta habilidad, sino también el paciente, ya que al haber experimentado cambios en su modo de vivir la realidad a partir de las hipotetizaciones e intervenciones del terapeuta, debiera de aprender también la habilidad de la abducción, lo que implica que el paciente se vuelve capaz de aprender a aprender, obteniendo ciertas capacidades que lo llevarían a desenvolverse activa y constructivamente en la realidad al finalizar el proceso terapéutico.

Con todo lo ya señalado con respecto al trabajo terapéutico en la epistemología constructivista, es importante destacar que en este momento particular de la teoría, además de la técnica ya señalada, se integran todas las anteriores en función del paciente, ya que lo que el terapeuta debiera hacer es permitir el cambio del paciente desde sus posibilidades. Por ello es fundamental la flexibilidad del clínico para reconocer el tipo de enfrentamiento y la significación que el sujeto hace de la realidad y ser capaz de permitir una aproximación al paciente desde donde éste pueda recibirla.

Así las cosas, es importante complementarse con el paciente en su modo de funcionar y no adaptarlo a la forma de trabajar propia del terapeuta. Finalmente, los autores de la presente investigación consideran haber sentado las bases que sustentarían



la propuesta de la Asertividad Reformulada, que sería la que correspondería a este particular Momento del Constructivismo Cognitivo.

Con esta nueva forma de concebir lo real, la definición de asertividad en el marco de esta epistemología, tendrá nuevas formas, otros mecanismos y por supuesto otras implicancias para el sujeto, en que lo interpersonal será el centro de la argumentación y el deseo, el eje desde el cual se organiza y justifica esta interacción. Establecido ya este punto inicial, es posible hacer una revisión del modelo de Asertividad Reformulada planteado por Juan Yáñez.

## II. 2. El Modelo de la Asertividad Reformulada

### II. 2. 1. Reformulación del Concepto de Asertividad

Dada la evolución del Modelo Cognitivo desarrollada en el capítulo anterior, es posible concluir, que el concepto de Asertividad requiere de una reformulación que sea coherente y consistente con el marco epistemológico que caracteriza a los dos últimos momentos del Modelo Cognitivo, los momentos Interpersonal y Constructivista. Es así, como en la reconceptualización de la Asertividad se han integrado diversos elementos provenientes de estos marcos teóricos y que se hacen relevantes de considerar al pensar a la Asertividad, ya no sólo como una habilidad personal, sino que como un acto interpersonal capaz de transformar al individuo en su desenvolvimiento social y personal.

Así, la reformulación del concepto de asertividad, desarrollada por Yáñez en 1999, incluye muchos de los elementos anteriormente señalados, tanto del enfoque de la asertividad clásica, como también los de los postulados ofrecidos por el Enfoque Cognitivo Constructivista, la Teoría Emocional del Apego (Bowlby, 1993), la Teoría de las Emociones (Greenberg; Rice y Elliot 1996) y la Teoría de las Relaciones Interpersonales. (Safran y Seagal, 1994).

A continuación se reseñan las principales características de estas teorías que ayudan a la comprensión posterior del concepto reformulado de la asertividad.

Cabe recordar que, como se señaló con anterioridad, el Constructivismo Cognitivo postula a la realidad como la elaboración individual y colectiva de significados respecto al sí mismo y al mundo, por lo que la creación de ésta sólo se hace posible en el ámbito social e intersubjetivo. (Yáñez, 1999). En este sentido, la Teoría del Apego de Bowlby, y la Teoría de la Emociones de Greenberg, adquieren un particular significado dentro de este contexto.



### **a. La Teoría de las Emociones**

La Teoría de las Emociones postula que la emoción es central para comprender la acción humana, y desde los teóricos interpersonales es entendida como disposiciones a la acción del organismo. (Safran y Seagal, 1994). Y a diferencia de la cognición, esta presentaría tres características distintivas (Greenberg; Rice y Elliot 1996):

- La atencionalidad.
- Es motivacional, ya que contribuye al establecimiento de objetivos
- Es comunicacional.

Es desde este marco, que se han definido dos conceptos de análisis en la comprensión de la emocionalidad humana: la expresión emocional y la experiencia emocional. Así, mientras la *expresión emocional* tiene una función comunicativa y reguladora en la interacción social, la *experiencia emocional* se caracteriza por ofrecer una poderosa fuente de significados y retroalimentación sobre las conductas del sujeto en las situaciones en que se desenvuelve. (Greenberg; Rice y Elliot 1996). Lo anterior puede explicarse a partir de la capacidad de hombre de crear significados emocionales, con respecto a él y los demás, en lugar de un procesamiento pasivo de información racional. (Greenberg y Safran, 1987, citado en Bronda, 2001)

### **b. La Teoría de las Relaciones Interpersonales y del Apego**

Por su parte, la Teoría de las Relaciones Interpersonales adquiere relevancia en la reformulación de la asertividad, en la medida que sitúa su interés en la dinámica de la subjetividad mutua existente en toda relación interpersonal.

Desde esta óptica, el sujeto ha de ser considerado siempre como parte del sistema interpersonal en el que está inserto, donde tanto medio ambiente como individuo son creados y recreados en dicha interacción. (Piaget, 1987).

Es precisamente desde este ángulo que todo lo planteado en el Momento Interpersonal recientemente expuesto, se hace fundamental en la conceptualización de la Asertividad Reformulada.

## II. 2. 2. Concepto de Asertividad Reformulada

Dado el marco teórico recién definido, es posible entender a la Asertividad Reformulada como una habilidad interpersonal compleja, aprendible y modificable, emitida en cualquier contexto interpersonal, orientada a satisfacer los objetivos individuales y relacionales, tomando en consideración al interlocutor, mediante el respeto tanto de los derechos propios, como de los otros, y las características de la situación determinada. Así el sujeto asertivo es capaz de aceptar las críticas, tomar decisiones y ejecutar las conductas con seguridad en sí mismo y confianza en los resultados positivos que generará su conducta. (Yáñez, 1999).

Lo anterior remite a una serie de características operativas que definen a la Asertividad Reformulada (Yáñez, 1999, en Bronda, 2001):

- Respetar los derechos de sí mismo y del otro.
- Es una expresión directa, honesta y congruente
- Se presenta bajo condiciones interpersonales, sociales y culturales adecuadas
- Operativamente implica habilidad para:
  - Obtener refuerzo positivo
  - Decir no.
  - Hacer peticiones y pedir favores
  - Expresar y recibir opiniones, juicios y propuestas
  - Dar y recibir críticas y alabanzas
  - Iniciar, mantener y terminar conversaciones relacionales
  - Resolver conflictos interpersonales
  - Actuar en respuesta a un deseo.



En este sentido, el acto asertivo es la conducta del sujeto orientada a un fin: la satisfacción del deseo, y cuya expresión involucra la totalidad del repertorio del sujeto. Es decir, los tres niveles de respuesta: comportamental, emocional y cognitiva.

El *nivel de respuesta comportamental*, incluye la musculatura estriada y el aparato locomotor, por tanto es predominantemente voluntaria. Este nivel de respuesta es de fácil acceso a la observación de otros. Así, al ser una conducta “objetiva” y observable, se constituye como el objeto del conductismo o del neoconductismo. (Yáñez, 2000).

Por otra parte, el *nivel de respuesta emocional* involucra la musculatura lisa, y por ende la acción de los sistemas parasimpático y simpático del Sistema Nervioso Autónomo. Su carácter es preferentemente involuntario y opera por el principio de mantención de la homeostasis del sujeto en el medio. Este sistema informa acerca del estado interno del sujeto en relación con el contexto, y permite la sobrevivencia y defensa del organismo. Esta sobrevivencia se posibilita desde dos estados incompatibles. Un primer estado es el de alerta y activación (sistema simpático), el que se expresa en la teoría del vínculo como conducta exploratoria que aleja al individuo de la figura vincular, aumentando los niveles de activación del organismo por la amenaza de lo desconocido, dando origen a la ansiedad. El segundo estado es el de confort y seguridad asociado al placer, la protección y el equilibrio homeostático (Sistema Parasimpático), expresado en la teoría vincular como la conducta de apego. Aquí, el organismo se encuentra en estado de reposo y renovación de recursos internos. (Yáñez, 2000).

De esta manera se puede decir de acuerdo al marco teórico ya presentado en la primera parte de este trabajo, que sería en el desplazamiento del individuo en el eje de apego-alejamiento y en la disponibilidad de las figuras vinculares, en que se irán conformando las tonalidades emotivas básicas que caracterizarán la organización del mundo de un sujeto. (Guidano, 1994). La expresión de esta organización personal va a ser definitoria del repertorio asertivo de un sujeto. (Yáñez, 2000). Sin embargo, por lo ya señalado anteriormente, el nivel de respuesta emocional es de difícil acceso a la

observación, siempre que los indicadores emocionales no se desborden en sus niveles y se muestren públicamente. Por ello, el acceso a éste es indirecto a través de la interpretación del lenguaje no verbal por ejemplo, y a partir del análisis de los elementos suprasegmentarios del discurso asertivo, entre otros.

Finalmente, el *nivel de respuesta cognitivo* se caracteriza por ser abstracto y semántico, ya que se relaciona con las significaciones que se atribuyen a los otros, al mundo y a uno mismo, a través de los símbolos que conforman el lenguaje particular de cada individuo. La función de este nivel es la integración de la operación total del funcionamiento del sujeto, por tanto es la síntesis del funcionamiento global de éste y está constituido por procesos mediacionales, representaciones y esquemas cognitivos interpersonales que organizan un sentido de sí mismo coherente, unitario y continuo en el tiempo. (Yáñez, 2000).

A continuación parece relevante aclarar ciertas especificaciones, que permiten comprender por qué este modelo es una reformulación del concepto, la cual entrega nuevos significados e implicancias tanto a la teoría como a la práctica de la Asertividad. Algunos de estos elementos introducidos por esta reformulación, de acuerdo con el criterio de los autores de esta investigación, son:

- Todas las premisas que guían el desarrollo del concepto están basadas bajo una noción epistemológica constructivista, que abandona la visión positivista.
- La noción de conducta asertiva es complementada con la de acto asertivo. Esta concepción de “acto” habla de una mayor complejidad, en tanto asume a la asertividad como un evento que ocurre en el contexto interpersonal, pero que al mismo tiempo tiene repercusiones sobre los otros dos contextos anteriormente explicitados. Sin embargo, más importante aún que las consecuencias del acto asertivo, las que no sólo implicarían una mayor capacidad de adaptación del sujeto o respuestas más satisfactorias de éste hacia el medio, son las consecuencias directas de este acto, único y particular, sobre la naturaleza y forma de la relación



interpersonal. Este “acto” (que como se verá es un acto de habla) articula en sí el deseo del sujeto, el estado de deseo del otro, el fin que buscaría el sujeto (la intención), la relación entre ambos, y todos los niveles ya reseñados que están implicados en una conducta.

- La asertividad es entendida también como una habilidad interpersonal. La condición de interpersonal (idea de los otros como dramáticamente necesarios) habla de una validación intersubjetiva, que implica el apego como forma de resolver la indefensión en la que se es puesto en el mundo al momento de nacer. En este eje se integra el vínculo como la expresión de la forma en que se establece el apego con una figura determinada. Este vínculo a su vez, es mantenido en el tiempo y se proyecta gracias al aprendizaje social.
- La asertividad es una habilidad aprendible y modificable, y no innata al repertorio individual. Este hecho, conlleva que la asertividad puede ser entrenada, aprendida y por lo tanto modificada a partir de la experiencia. Este hecho será de importancia capital para la práctica psicológica, ya que deja paso a una posible intervención terapéutica tendiente a generar, aumentar o facilitar esta habilidad.
- El lenguaje tiene una importancia vital en la consecución de un acto asertivo, ya que se transforma en el medio de relación con el otro por excelencia, además de una herramienta que constituye realidad. El acto asertivo tiene como medio principal de expresión al lenguaje en sus distintos niveles.

Para efectos de la reformulación del concepto de asertividad los niveles del lenguaje que se consideran (desde una lectura de la lingüística pragmática), (en Yáñez, 2000) son:

1. Nivel locutivo : Morfosintaxis del lenguaje.

2. Nivel Ilocutivo : Nivel que corresponde a la transmisión de una intención a través de lo que se dice y de elementos paralingüísticos que vehiculan esa intención. Este nivel se explicita y aborda en un próximo apartado de este trabajo.
3. Nivel Perlocutivo: Efecto del discurso sobre el otro hablante, efecto en que se evalúa e interpreta la acción. Todo lo referente a dicho nivel también se considera ampliamente en lo que sigue de esta investigación.

Con esto en mente, cabe señalar que este modelo de Asertividad Reformulada ha sido operacionalizado en 13 variables, las cuales han sido definidas conceptualmente desde el Modelo del Constructivismo Cognitivo. Estas variables son: autodiálogos, conocimiento del comportamiento asertivo, satisfacción, responsabilidad, generatividad, respeto, adecuación interpersonal, claridad del discurso, autenticidad del discurso y consistencia del discurso. A continuación se exponen las definiciones conceptuales de cada una de ellas (en Yáñez, 2000):

### II. 2. 3. Variables Asertividad Reformulada

- **Autodiálogos:** Verbalizaciones encubiertas o internas del sujeto, en términos de representación cognitiva de los resultados posibles de la conducta asertiva.
- **Conocimiento del comportamiento asertivo apropiado:** Información que tiene el sujeto sobre el repertorio asertivo propio, sobre el contexto y el sujeto al que se dirige la acción.
- **Autoevaluación:** Habilidad del sujeto para apreciar el nivel de desempeño propio de una interacción asertiva.
- **Satisfacción:** Grado de conformidad que tiene el sujeto acerca de su desempeño en un acto asertivo.



- **Responsabilidad:** 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 sea equilibrado.
- **Generatividad:** 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, intimidad y progresión. Estos cinco componentes también debieran de definirse para una mayor comprensión del concepto de generatividad, que es clave en el actual modelo de la asertividad y que en gran medida explica el salto paradigmático que se genera entre el modelo clásico y el reformulado.

Subvariables de generatividad:

1. Intensidad: Fuerza de cualquier conducta, emoción, necesidad o motivación. (English, English, 1977). Yáñez, considera a la intensidad de una relación como la fuerza que caracterizaría al compromiso interpersonal. Dicho compromiso entre los individuos se expresaría en la conducta, la emoción o los pensamientos que son dirigidos al otro a partir de la conciencia. (Yáñez, 2002, Com. Pers.).
2. Permanencia: Puede entenderse como la constancia de una relación a través del tiempo, en base a una historia construida conjuntamente. (Yáñez, 2002, Com. Pers.).
3. Intimidad: Aron, considera que la intimidad implica la sobrevivencia y mantención de una relación a través de la creación y la destrucción constante de la intersubjetividad, requiriendo apertura y franqueza mutua, afectividad compartida, además de exposición y riesgo personal. (Aron, 1996, citado en Safran y Muran, 2000). Por su parte, Yáñez considera la intimidad como la clausura del contexto

físico e interpersonal a partir de la posibilidad de lograr un acople y una complementariedad del deseo, la que puede conducir a una senda de satisfacción del deseo.

Así, es posible ligar la idea de intersubjetividad de Aron, con la idea de la complementariedad del deseo de Yáñez, en que lo central es permitir el despliegue de un acto de habla, que crea y recrea la relación en el discurso, una relación que se complejiza y logra sostenerse a partir de la puesta en común de deseos individuales, los que podrían acoplarse y satisfacerse en dicha relación de intimidad y cooperación.

4. Proyección: Capacidad de prever un futuro en conjunto por parte de ambos actores de la relación, y que trae consigo una serie de consecuencias en la dinamiza relacional. (Yáñez, 2002, Com. Pers.).
  5. Progresión: Acción de adelantar a avanzar que permite la creación y recreación dinámica de una relación. (Yáñez, 2002, Com. Pers.).
- **Respeto**: Habilidad del sujeto para reconocer los límites de la responsabilidad mutua, procurando no transgredir ese límite.
  - **Adecuación Interpersonal**: 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.
  - **Variables del mensaje**:
    1. Claridad del mensaje: se refiere a que en el discurso, a nivel morfosintáctico, se manifiesta la intención comunicativa.
    2. Dirección del mensaje: se refiere a que el discurso debe estar dirigido hacia el receptor de una manera personalizada.



3. Autenticidad del mensaje: supone la habilidad para expresar un deseo (intención asertiva) a través del discurso, en los niveles morfosintáctico, suprasegmentario y no verbal.
4. Consistencia del mensaje: se refiere a una correspondencia unívoca entre los planos verbal, suprasegmentario y no verbal, durante el discurso.

Sin embargo, actualmente se hace necesario ampliar los componentes de la Asertividad Reformulada, para lo cual se definen los conceptos de deseo, intención y complementariedad de intenciones, como elementos fundamentales en el modelo, ya que estarían a la base de todo acto asertivo. (Yáñez, 2000, Com. Pers.).

### III Propuesta Conceptual

#### III. 1. Los Concepto de Deseo, Intención y Complementariedad de Intenciones en el Modelo de la Asertividad Reformulada

*"En la etapa actual, la formulación de conceptos tiene tanta importancia como la formulación de leyes empíricas que conectan los sucesos del universo tal y como lo concebimos"*  
Jerome Bruner

Lo revisado hasta este punto ha pretendido acercar al lector a la propuesta de la Asertividad Reformulada, pero también insertarlo en el contexto teórico en que este modelo emerge. A lo largo de este trabajo se ha pretendido explicar básicamente dos áreas:

**1. Por qué reformular la asertividad:** Como se ha expuesto en todo el capítulo anterior existe toda una evolución del modelo cognitivo que ha introducido un importante cambio en la manera de entender el fenómeno de lo humano, pasando desde epistemologías positivistas a las constructivistas, cambiando su punto de referencia; desde una noción de sujeto mecánico a la noción de sí mismo como un proceso en construcción en la dinámica relacional con un otro. La idea que guía esta evolución ha sido dar cuenta de la mejor manera posible acerca del ser humano, como objeto de estudio de la psicología.

En este contexto el concepto de asertividad, que como vimos tiene sus raíces en el siglo pasado, también ha variado, pero lo que se encuentra en la literatura en términos generales y con honrosas excepciones, no representa más que una revisión del concepto original del conductismo, donde la asertividad aparece meramente como una habilidad del sujeto. De allí la constatación de Yáñez, sobre la necesidad de reformular el concepto, es decir plantear una nueva definición más acorde con los cambios profundos que ha experimentado la Psicología cognitiva desde sus orígenes en el conductismo hasta el día de hoy, y que de cuenta de la mayor cantidad de variables que se es posible reconocer y considerar al evaluar los desempeños de un sujeto en interacción con otros. (Yáñez 2000).

**2. Qué implica esta reformulación:** La reformulación del concepto, como ya se ha revisado hasta aquí, tiene varios ejes importantes de destacar, el más importante a



juicio de los autores de este trabajo corresponde a que la asertividad reformulada está pensada como un estilo relacional, una forma de interacción interpersonal orientada a la generatividad en las relaciones, es decir, a que las relaciones que uno establece puedan ser más profundas, más íntimas con mayor proyección, intensidad y permanencia y, en definitiva, más complejas y satisfactorias. Así, el eje de análisis no es sólo el desempeño de un sujeto aislado, sino el desempeño del sujeto en relación con otros, la forma en como se estructura una interacción.

Estos dos aspectos corresponden a lo que se ha propuesto hasta este punto en el presente trabajo, queda pendiente sin embargo, la tarea más relevante para los objetivos que se ha trazado y que consisten en generar una primera propuesta hacia definiciones cada vez más precisas acerca de tres conceptos que han sido propuestos en la Asertividad Reformulada:

- Deseo
- Intención
- Complementariedad de intenciones\*

Estas variables se presentan cada una en secciones distintas con una secuencia en común: explicar antecedentes o elementos preliminares sobre el concepto, una propuesta de definición de éste y, por último una revisión de las posibles consecuencias o implicancias de la definición en relación a la propuesta de la Asertividad Reformulada.

El orden de presentación de estos conceptos no es arbitrario, sino que corresponde a una secuencia lógica de la interacción entre sujetos, donde en primer término se encuentra el deseo, que si bien se dirige a los otros, implica una forma aún muy vaga de direccionalidad, esta direccionalidad se concretiza en una intención que puede ser o no desplegada por los sujetos, es en este despliegue (en cómo se realiza) que se jugará la posibilidad que el resultado conduzca hacia la generatividad, ese resultado lo representa la complementariedad de las intenciones, que como se verá, corresponderá más a una aspiración, que a una meta buscada concretamente.

---

\* Si bien en la propuesta original de Juan Yáñez (Yáñez, 2000), el concepto que él plantea se denomina "complementariedad del deseo", hemos hecho la opción teórica de cambiar el nombre debido a que la noción de "complementariedad de intenciones" resulta más coherente con el marco teórico al cual haremos referencia, en tanto se puede conectar con los planteamientos derivados de la teoría de la Intencionalidad propuestos por Searle a los cuales nos adscribiremos en el presente trabajo (Searle 1992) y a la noción de deseo que será presentada en el próximo capítulo.

Si bien el interés se centra en las próximas secciones de este trabajo en estos tres conceptos, existen además ciertos ejes temáticos que cruzan toda la discusión estos corresponden a:

- Epistemología Constructivista,
- Importancia del Ámbito Relacional
- Importancia del Lenguaje.

Así, para cada variable, el análisis se propone desde el marco epistemológico constructivista, en que el lenguaje es uno de los ejes transversales del trabajo con cada una de las variables, tanto por su importancia capital en la construcción de realidad, como por su preponderancia en los intercambios entre los sujetos que interactúan e intentan coordinarse a través de él. Por último la perspectiva del ámbito relacional es uno de los ejes que también atraviesa este análisis, en la medida que el centro mismo de la reformulación está dirigido a pensar al fenómeno humano en interacción, en un contexto en que los otros se hacen dramáticamente necesarios. Parece relevante destacar que la intención al realizar este trabajo es que se constituya una ampliación teórica y una nueva fuente de aportes a los planteamientos de Yáñez.

Para terminar creemos importante destacar que los temas que hasta aquí se han propuesto y que se revisarán en las próximas secciones, encuentran un volumen cada vez mayor de respaldo teórico, no sólo desde autores cognitivos y constructivistas, sino que desde diversas fuentes, como la filosofía, la biología, la lingüística, y otras disciplinas. Se ha encontrado un número importante de autores que dan por sentado la importancia de lo interaccional y lo relacional por sobre las propuestas centradas en los sujetos considerados como entes aislados. Sumado a lo anterior, parece relevante el hecho que este trabajo muestra nuevamente la importancia que el ámbito del lenguaje y la lingüística tienen, además de rescatar los aportes fundamentales que éstas áreas pueden hacer a la psicología. Finalmente pretendemos proponer también ciertas áreas de trabajo en la asertividad y revisar a partir de la formulación de estos tres conceptos, qué tareas quedan pendientes y hacia donde pudiera avanzar a futuro la propuesta de la Asertividad Reformulada.



### III. 1. 1. Deseo

*“No hay peor pecado que ser indulgente con los propios deseos  
No hay peor mal que ser insaciable .  
No hay peor falta que el apetito de posesión.”  
Lao Tse*

En la propuesta de la Asertividad Reformulada de Juan Yáñez, el concepto de deseo es uno de los elementos más relevantes y primordiales dentro del modelo, por ello, su delimitación se hace impostergable. Sin embargo, se asume que “en toda concepción del hombre existen algunas nociones que son demasiado fundamentales para poder ser bien delimitadas; tal es indiscutiblemente el caso del deseo”. (Laplanche y Pontalais, 1993, pág. 96)

Este énfasis se sustenta desde la premisa que el deseo estaría a la base de todo acto asertivo. Lo anterior cobra relevancia a partir del marco conceptual del Constructivismo Cognitivo (Yáñez y cols., 2001), en que la sobrevivencia del ser humano está dada por la existencia de un otro, y es precisamente en ese espacio de intercambio e interacción que posibilita el ser en el mundo de cada sujeto.

El ser humano conoce y enfrenta la realidad desde la experiencia inmediata que se genera a partir de la emoción, la percepción, la sensorialidad y la afectividad, las que emergen en el desarrollo de vínculos y relaciones interpersonales (Guidano, 1994). Y es precisamente desde esta experiencia vincular, que nace el deseo como un elemento necesario para la supervivencia, constitución y complejización del sí mismo.

#### **a. Algunas Consideraciones Preliminares**

La palabra deseo no corresponde exactamente al término alemán *Wunsch* o al término inglés *wish*. Mientras que *Wunsch* o *wish*, designan al anhelo, la palabra deseo evoca desde el sentido común, más bien un movimiento de codicia, un movimiento que aspira a la posesión de algo.

El deseo ha sido ampliamente abordado a partir del la Teoría Psicoanalítica. En este marco, es posible señalar que éste correspondería a la fuerza que determina la influencia de procesos psíquicos dinámicos que buscan descargar su tensión, sin que ello

implique conocimiento consciente de la motivación que lleva a la búsqueda de dicha descarga. (Warren, 1997).

En la Teoría de los Sueños, Freud sostiene que la imagen mnémica de una determinada percepción permanece asociada a la huella mnémica de la excitación resultante de la necesidad, y “al presentarse de nuevo esta necesidad, se produciría producto de la ligazón establecida, una moción psíquica dirigida a recargar la imagen mnémica de dicha percepción, e incluso a evocar ésta, es decir, a restablecer la situación de la primera satisfacción” (Laplanche y Pontalais, 1993, pág. 97). Tal moción es la que en psicoanálisis se conoce como deseo.

Es importante recalcar que la concepción dinámica freudiana, no identifica deseo con necesidad, ya que la necesidad nace de un estado de tensión interna que encuentra su satisfacción en la acción que procura el objeto adecuado para saciar dicha necesidad. Se diferencia del deseo, que se halla ligado a huellas mnémicas y encuentra su realización en la reproducción alucinatoria de las percepciones que se han convertido en signos de esta satisfacción. Dado lo anterior, es vital recordar que la concepción de deseo en psicoanálisis se refiere al deseo inconsciente, deseo que se refleja en los sueños, los síntomas, los lapsus, etc. Deseo que sólo se reconoce a partir del lenguaje del inconsciente.

Por su parte, Lacan ha retomando la concepción freudiana del deseo, situándolo en el primer plano de la teoría analítica. (Laplanche y Pontalais, 1993). Es desde esta perspectiva que se lo ha diferenciado claramente del concepto de necesidad. La necesidad se dirige a un objeto específico, con el cual se satisface, mientras, que el deseo no es equivalente a ésta, puesto que en su origen no guarda relación con un objeto real. Por ejemplo, el hambre es una necesidad que se satisface en el acto de comer, en tanto que el deseo nunca alcanzará un objeto real de satisfacción, y movilizará al individuo constantemente.

A partir de lo anterior el deseo para la Teoría psicoanalítica, “no es la búsqueda de un objeto o de una persona que aportaría satisfacción. Es la búsqueda de un lugar, la búsqueda de reencuentros en un momento de felicidad sin límite, la búsqueda de un paraíso perdido”. (Chemama, 1998, pág. 95). Así, desde esta óptica es posible sostener que el deseo nunca logra satisfacerse en su totalidad, ya que el deseo es lo que permite el



constante dinamismo del aparato psíquico, por lo que se hace imposible hablar de satisfacción de deseo, pero si es posible hablar de satisfacción de necesidades.

Esta distinción aclarada por la teoría analítica, tendrá importantes repercusiones para los planteamientos que se expondrán en la concepción de deseo en el contexto del Constructivismo Cognitivo, donde el deseo también implica un constante movimiento y dinamismo.

A continuación se señalan los principales antecedentes encontrados en las teorizaciones acerca del deseo en el **Modelo Cognitivo** a partir de los Momentos Conductual y Cognitivo Clásico, ambos reseñados en el punto II de esta investigación.

En la evolución del Modelo Cognitivo, el concepto de deseo ha sufrido importantes variaciones que parecen importantes de señalar a continuación. Así, en el Momento Conductual, es posible reconocer la propuesta de Skinner (1953), para quien “no existen fenómenos tales como los deseos, ni siquiera en las personas o en otros organismos, por lo tanto el entorno carece de deseos o de intenciones, ya sean buenos, malos o indiferentes” (en Dennett, 1984, pág. 79).

Esta postura conductual opta por la no inclusión de fenómenos no observables, y que no sean posibles de validar empíricamente a partir del método de la observación. La epistemología positivista de base sustenta tales planteamientos y permite sostener la noción de un sujeto pasivo que responde al medio de un modo mecánico a partir de las consecuencias y estímulos que el ambiente impone. En este contexto, el concepto de deseo o de intención no cabe dentro de los márgenes del objeto de estudio, y son relegados a la caja negra de Skinner.

Por su parte, en el Momento Cognitivo, con la emergencia de los procesos mediacionales y su importancia en la comprensión de la conducta humana, comienzan a considerarse ciertas variables y constructos (Mahoney, 1983) como relevantes para distinguir el modo de conocer y de significar el mundo de cada uno de los individuos. Bandura propone argumentos contrarios a la propuesta conductista y señala que “las teorías que intentan explicar la conducta humana simplemente como el producto de recompensas y castigos externos presentan una imagen truncada de la naturaleza humana porque las personas poseen capacidades de autodirección que les permiten tener un

cierto control sobre sus pensamientos, emociones y acciones por las consecuencias que les producen". (Bandura, 1985, en Goncalves, 1998, pág. 196). Por su parte, Ellis sostiene que los seres humanos son criaturas con propósitos y constantemente buscan alcanzar determinadas metas: permanecer vivos y ser razonablemente felices, viéndose libres de dolor. (Ellis, 1988).

En este salto en el paradigma del **Modelo Cognitivo**, comienzan a considerarse procesos mentales que motivan y dirigen la conducta, como por ejemplo, propósitos e intenciones. Y aunque es posible sostener que a partir de esta ampliación del objeto de estudio el deseo tendría cabida como uno de los fenómenos que pudieran guiar y estructurar el comportamiento de los individuos, este no es considerado.

Esto se sustentaría a partir de la opción de la psicología cognitiva. Gardner señala que las ciencias cognitivas se caracterizarían por "su deliberada decisión de restar énfasis a ciertos factores, que si bien pueden ser importantes para el funcionamiento cognitivo, complicarían innecesariamente los estudios científicos." (Gardner, 1985, pág. 22). Estos factores abarcarían la influencia de los afectos o emociones, y el papel del contexto cultural donde se desenvuelven determinadas acciones o pensamientos. Este acento en la cognición y la deliberada opción de considerar a la emoción como un factor secundario en dichas cogniciones, es lo que conduce al Momento Cognitivo Clásico a no abordar de lleno el concepto de deseo. Esta opción metodológica y estratégica obedecería también a la postura positivista propia de los primeros antecedentes del **Modelo Cognitivo** (Kühne, 2002, Com. Pers.).

En este contexto, en que los afectos no tienen un rol influyente en el comportamiento humano, emergen los momentos Interpersonal y Constructivista, entregando un rol primordial a la emoción del individuo en relaciones e interacciones sociales. Así, el concepto de deseo requiere de una teorización más acabada a partir de los nuevos elementos que entregan dichos momentos del **Modelo Cognitivo**. En este espacio, el deseo se vuelve un fenómeno crucial desde la nueva noción de realidad y de lo humano. Es entonces que se exponen los principales lineamientos teóricos que pudiesen ser útiles en la delimitación del deseo a partir del marco del Constructivismo Cognitivo.



## **b. El Vínculo como posibilitador del Deseo**

Son múltiples los avances teóricos que convergen en el planteamiento que los seres humanos tienen necesidades innatas tanto de establecer y mantener relaciones, como de definición de sí mismo e individuación. (Safran y Murran, 2000). Prolífero en este sentido ha sido lo que se ha teorizado desde la teoría psicoanalítica (por ejemplo, Balint, 1968; Winnicott, 1965; Maller, 1968, entre muchos otros, en Safran y Murran, 2000). A partir de estos desarrollos, Greenberg intenta reemplazar los conceptos de pulsión libidinal y pulsión de muerte, por los de Efectancia y Seguridad. (Greenberg, 1991, en *Ibidem*). El primer concepto hace referencia a las impulsos que llevan a establecer el sentimiento de ser agente personal, mientras que el segundo hace referencia a las pulsiones de vinculación interpersonal. En este sentido, Greenberg sugiere que es posible la comprensión del conflicto intrapsíquico en términos del conflicto permanente que existiría entre ambas necesidades. (Greenberg, 1991, en Safran y Murran, 2000).

Así mismo, Safran y Seagal proponen que “los seres humanos son interpersonales de forma innata.” (1994, pág. 75). Harlow, desarrolla estudios en que se observa que el apego de un mono recién nacido a su madre no se deriva de una pulsión libidinal (no social), sino que pareciera estar basado en una propensión instintiva a buscar el “bienestar provocado por el contacto”. (Harlow, 1958, en Safran y Seagal, 1994, pág. 75). Con ello estos autores buscan redefinir la importancia de la motivación en el paradigma Cognitivo, integrando a la noción de realidad la importancia de un motor que movilice al organismo en pos de una completud, la que sólo sería posible a partir de un otro que permita la sobrevivencia y la creación del sí mismo. (Safran y Seagal, 1994, Yáñez, 2001, Com. Pers.).

Planteamientos similares a los hasta aquí desarrollados se encuentran también en autores como Kiesler, quien señala que “toda conducta humana interpersonal representa una combinación de dos motivaciones básicas, la necesidad de control (poder, dominio) y la de apego (amor, amistad)”. (Kiesler, 1996, en Safran y Murran, 2000, pág. 2). Las personas integrarían entre sí una constante negociación de ambas motivaciones y necesidades, como temas principales de la personalidad.

Este planteamiento es abordado de un modo distinto por Guidano, quien se refiere al patrón vincular entre el niño y la madre a partir de dos ejes: el del alejamiento



y el del apego. Sería a partir del desplazamiento entre ambos, que el niño logra diferenciarse y reconocerse a partir de la figura vincular. En este sentido, es importante señalar que para este autor, la existencia de un vínculo seguro, predecible y que conlleve la concordancia afectiva entre el niño y la madre, es lo que posibilita la conducta exploratoria, y con ello la autonomía, la diferenciación y la complejización del sí mismo. (Guidano, 1997; Crittenden 2001). Guidano propone entonces que el desarrollo ontológico se produce a través de procesos crecientemente individualizados de diferenciación del propio sí mismo, respecto de los significados comunes, compartidos con los otros, por lo que convertirse en un sí mismo ontológico, supone “un ordenamiento autorreferencial de la tensión esencial percibida en la sincronía interaccional con los demás.” (Guidano, 1994, pág. 31). Lo anterior, permite sostener que este ordenamiento autorreferencial requiere necesariamente de procesos de apego con otros significativos, y al mismo tiempo de procesos de diferenciación de esos otros, por lo que la exploración del niño en su ambiente se convierte en una variable central que permite el surgimiento de la identidad y de la individuación de cada sí mismo.

En este mismo paradigma se sitúan también teóricos como Sullivan (1957), Bowlby (1993), Safran y Seagal (1994), cuyos planteamientos ya fueron abordados y explicitados en el apartado II. 3. Se puede sostener entonces, que el niño requiere en su desarrollo de un sentido de seguridad en el vínculo que establece con la figura de apego, antes de poder realizar conductas exploratorias que le permitan ir descubriendo al mundo y a sí mismo en dicha interacción, y que permitirán a la larga el proceso de individuación. (Bowlby, 1993).

Por último, aparece relevante señalar los aportes entregados por la investigación de la intersubjetividad, que se puede definir como “un intento deliberado de compartir experiencias relativas a hechos y cosas” (Trevarthan y Hubble, 1978, en Safran y Seagal, 1994, pág. 76). Todos estos estudios convergen en la idea que el recién nacido intenta y puede compartir con otros una variedad de experiencias subjetivas antes de adquirir el lenguaje. El hecho que el niño pueda compartir con otros ciertas experiencias requiere de la capacidad de comprender el estado mental y las intenciones del otro sin una comunicación verbal directa. Es esto lo que Guidano a desarrollado exhaustivamente a partir del Mentalismo\*, que se desarrolla en profundidad en el apartado III. 1. 2.

---

\* El mentalismo busca entender como el ser humano construye representaciones acerca de la realidad, de modo que le permite entender y predecir intenciones de las personas con las que se relaciona. En este



Todo lo presentado acerca de la importancia de lo interpersonal en el desarrollo del sí mismo, es exhaustivamente explorado por Popper, en su libro "El Yo y su cerebro", en que se plantea que lo humano se caracteriza por la naturaleza interpersonal, y donde el otro es constitutivo del sí mismo. Según este autor, el hombre posee la necesidad de relacionarse de un modo innato, como parte de su herencia filogenética. (Popper y Eccles, 1993). Así las cosas, es posible concluir que bajo la epistemología que subyace al Constructivismo Cognitivo, el otro se hace imprescindible en el proceso de desarrollo y constitución del hombre como un sí mismo que actúa y se reconoce en su interacción con el mundo. (Bowlby, 1993; Guidano, 1994; Mead, 1990; Bruner, 1987; Vygotski, 1982; Safran y Seagal, 1994; Molina, 1996)

Teniendo sentada las bases anteriores, el deseo sería, desde esta mirada, la posibilidad del ser humano de jugar y desenvolverse entre la distancia y el apego, y entre la individuación y la indiferenciación, en que es sólo a partir del otro que el niño puede concientizar sus demandas, y a la vez permitir que sea un otro quien le ayude a satisfacerlas. En este sentido se puede plantear que el deseo en el Modelo de la Asertividad Reformulada es un deseo del otro: esto es lo que permitiría constituirse en un sí mismo.

### **c. El deseo como un estado mental tácito, inevitable y permanente**

Considerando la noción de Searle acerca de los estados mentales, dicho autor señala que éstos corresponden a eventos sobre, o en relación a, pero no implican una actividad propiamente tal, como por ejemplo: creencia, esperanza, remordimiento, expectación, placer, codicia o deseo. (Searle, 1992). En este sentido, es posible pensar que el deseo se constituye como un estado mental que se dirige "hacia". El lugar hacia el cual se dirige el deseo en el Modelo de la Asertividad Reformulada, es el otro". Sin embargo, este deseo del otro como aspiración de posesión, se experimenta como una sensación de carencia y falta constante. Y es precisamente esta carencia y búsqueda del otro lo que se constituye en el motor y movimiento humano.

Así, se está en el deseo como un estado de tensión permanente y constante La

---

sentido, los seres humanos sólo sobreviven a partir de la coordinación recíproca con otros. (Guidano, 1999)

\*\* La noción de otro se profundiza en la Propuesta conceptual del deseo (acápito III. 1.1.e. ii).

permanencia opera como un motor en la constitución del sí mismo y la constante creación y recreación cultural a partir del intercambio social. En este sentido, se propone que el deseo es un estado mental y básico que caracteriza a todo ser humano y que da paso a un proceso dialéctico, entre el sí mismo y los otros.

Al, al pensar al deseo como un estado mental tácito, inevitable y permanente, que busca la sobrevivencia y la completud se remite a algunas de las ideas de Guidano acerca de los dos niveles de conocimiento humano: Explícito e Implícito. Guidano, propone que ambos modos de conocimiento serían indisociables y posibilitarían en última instancia la sobrevivencia del sujeto. Para Guidano, el nivel implícito correspondería al dominio de las emociones, que serían la primera forma de conocimiento onto y filogenético, en tanto que el nivel explícito y semántico, permitiría al sujeto dar un orden a su experiencia inmediata y emocional, logrando una coherencia y organización particular a su modo único y viable de vivir en el mundo (Guidano, 1994). Esto conduce a pensar que el ser humano es un ser emocional que establecería un determinado modo de relacionarse con el mismo, lo otros y la realidad a partir de sus propias estructuras en un mundo intersubjetivo.

Este planteamiento corre paralelo a la idea Maturaniana, que plantea “que las relaciones humanas se ordenan desde la emoción y no desde la razón, aunque la razón de forma al emocionar que decide”. (Maturana, 1993, pág. 47).

Al pensar al deseo como un estado mental que, al igual que la emoción, surge de un modo tácito e implícito, y que requiere de una significación y explicación que sea coherente con el sí mismo del sujeto, se hace necesario significar dicho estado, de poder trasladar una sensación de carencia e incompletitud a una intención. El fin de esta operacionalización del deseo en una intención es permitir que éstos procesos tácitos (que proporcionan un nivel de organización necesario que funciona como un marco perceptual, anticipatorio y que orienta a los procesos atencionales y construye los detalles de la experiencia), puedan reflejarse a nivel explícito en términos de creencias, expectativas, conductas e intenciones. (Guidano, 1997).

Es entonces que es posible justificar el planteamiento de Yáñez que postula que el deseo estaría a la base de todo acto asertivo: en este sentido, el deseo debiera de permitir al sujeto, en tanto éste logre ser consciente de sus requerimientos y necesidades,



orientar su conducta a la consecución de un determinado proceso o intención. Así las cosas se podría pensar al deseo como un nivel implícito de conocimiento y a la intención, la que se explora posteriormente, como un conocimiento explícito y orientado, que permite la significación y la búsqueda de gratificación del deseo a partir de un otro, con el que es posible acoplarse y complementarse para alcanzar dicho propósito, el que no sólo implica un objeto instrumental, sino también el logro de una relación y de un sí mismo generativo.

#### **d. Función Instrumental y Función Generativa del Deseo**

Como se enunciaba anteriormente, el deseo no es la consecución de una necesidad particular, sino que es un deseo del otro generalizado, que implica la trascendencia del sujeto a partir del otro. Esto es lo que Juan Yáñez ha denominado como función generativa del deseo, y que sobrepasa lo netamente instrumental que implica la satisfacción de una necesidad determinada. (Yáñez, 2001, Com. Pers.). La función Instrumental del deseo corresponde a una definición coloquial de deseo, es decir una versión que se emparenta con la noción de necesidad.

Lo que proponen entonces los autores de la presente investigación es una concepción de deseo diferente, el deseo como un principio general, un estado mental inevitable, tácito y permanente que se encuentra a la base de todo acto del sujeto en el mundo.

A continuación se explicitan cada una de estas vertientes del deseo: instrumental y generativa (Yáñez, 1999).

##### **d. i. Función Instrumental del Deseo**

La función instrumental y consciente del deseo sería aquel aspecto del deseo que buscaría como última finalidad, a partir del despliegue de lo deseado, la consecución del objeto que daría la posibilidad de satisfacción.

Esta forma de definir el deseo dice relación con la propuesta planteada por Searle, quién propone que el deseo sería uno más de los Estados Intencionales posibles, que operan como antecedentes de una acción o actividad humana: "puede causar

acciones por medio de un razonamiento práctico”. (Searle, 1992, pág. 118).

El deseo en esta propuesta se acerca más a la noción de necesidad y funcionaría como un estado antecedente de la intención (y por tanto de la acción). No se le entrega un papel central en la conducta de los sujetos, más bien la postura de este filósofo pone al deseo como una de las formas en las cuales los actos psíquicos se refieren a algo (Intencionalidad). En este caso, el deseo sería de algo que se “necesita”. El deseo surge con lo deseado y se agota allí. Por así decirlo, la propuesta Searleriana de deseo, lo entiende como una necesidad del sujeto dirigida hacia un objeto, (que es el que define el deseo).

El equiparar deseo a necesidad implica que éste cumple una función muy acotada, esto es, la consecución de un objeto. Esta definición del deseo correspondería, en la propuesta de Yáñez, a la noción de “fin instrumental” del deseo (Yáñez, 2000) o la idea de “eficacia en los objetivos” que plantea Caballo (Caballo, 2000).

Según la propuesta de Searle, “lo que constituye algo en deseo es que algunas cosas lo satisfarán y otras no” (Searle, 1992, pág. 21). Aquí aparece la relación entre el deseo, el objeto deseado y la satisfacción, graficada en el siguiente ejemplo: Considérese a un sujeto que desea “tocar guitarra”. El tocar la guitarra corresponde a la acción concreta que puede satisfacer el deseo y además es lo que constituye al deseo como tal. Hay una vinculación inseparable entre el deseo, lo deseado y la satisfacción del deseo.

En el ejemplo anterior el deseo sólo será satisfecho si se lleva a cabo esa acción, mientras tanto las “ganas de tocar la guitarra” persistirán. Sin embargo el ejemplo lleva a plantearse el problema de la satisfacción de un deseo y qué es lo que hace que se sienta satisfacción con algo que se hace, piensa, dice, sueña, etc. Searle plantea que “las condiciones de satisfacción de un deseo son internas” (Searle, 1992 pág. 21), esto es, que el deseo en sí presenta una “lógica interna” que implica la consecución de un objeto.

Este último punto, sin embargo, puede tener importantes repercusiones para el Modelo de la Asertividad Reformulada, en la medida que podría pensarse que en la Asertividad Reformulada, un modelo como éste de deseo no resulta prolífico teóricamente, en la medida que cierra caminos para la comprensión de lo que ocurre cuando uno se sitúa en el contexto de una relación interpersonal.



Es por ello que, para efectos de este trabajo, los autores han optado por inclinarse por un concepto de deseo que va mas allá de un fin instrumental concreto y por tanto no se agota en lo deseado, más bien se transforma y reconstituye de manera constante gracias a relaciones simbólicas de negociación que se examina en el apartado III. 3, referido a la complementariedad de las intenciones.

#### **d. ii. . Función Generativa del Deseo**

Al pensar que el deseo va más allá de la consecución de lo deseado, surge la idea de la función generativa e inconsciente en la dirección del deseo. Dicha dirección generativa implica dos versiones. La generatividad intrapersonal y la generatividad interpersonal.

La **Generatividad Intrapersonal** surge como resultado a partir del despliegue de un acto asertivo. La Generatividad Intrapersonal se refiere a la construcción progresiva de autonomía e identidad. Para Varela, la autonomía de lo vivo debe ser resaltada en lugar de olvidada, por ello, el autor destaca que la autonomía implica a dos proposiciones interconectadas. (Varela, 2000)

La primera se refiere a que “los organismo son fundamentalmente un proceso de constitución de una identidad”. (Ibidem, 2000, pág. 51), entendiendo a la identidad no como algo estático, sino que como un proceso constante y dinámico, siendo la naturaleza de este proceso un cierre operacional, en que el efecto primario es la autoproducción. (Ibidem, 2000).

Lo anterior es posible conectar a la postura de Guidano acerca del desarrollo del sí mismo. El autor propone que el ciclo vital de un individuo “es un proceso abierto, en espiral” (Guidano, 1994, pág. 94), que comienza su desarrollo a partir de los primeros patrones de vinculación establecidos entre el niño y sus padres. Éstos van permitiendo al infante ordenar su experiencia en términos de la dinámica que se genera entre los niveles de conocimiento implícito (emocional) y de conocimientos explícito (cognitivo). Dicho orden autorreferido, conlleva un estado constante de autoproducción y reproducción del sí mismo a partir de los vínculos que se establecen a lo largo de todo el proceso vital del individuo. (Ibidem, 1994).

La segunda proposición de Varela acerca de la autonomía, señala que “la identidad emergente del organismo proporciona, lógica y mecánicamente, el punto de referencia para un dominio de interacciones” (Ibidem, 1994, pág. 52). Es este punto señalado por Varela el que permitiría conectar el nivel de generatividad intrapersonal con el interpersonal, (Yáñez, 2002) en el sentido que el proceso de relacionarse con otros permite convertirse en un sí mismo, y el convertirse en un sí mismo es la referencia para establecer relaciones interpersonales complejas y generativas que permitan una constante reconstrucción y proceso de desarrollo ortogenético.

En este mismo sentido, Yáñez ha delimitado a la generatividad intrapersonal como la progresión de la coherencia del sí mismo, y la complejización del sistema, a partir de una reorganización flexible, abstracta e inclusiva, entendiendo a la flexibilidad como una dimensión operativa que permite al sí mismo diversas modalidades de procesamiento simbólico en el nivel de la explicación. Dichos procesamientos surgen en el lenguaje que logra significar la experiencia inmediata. Al contar con una gama diversa de explicaciones de la experiencia, es posible optar por aquella que resulta más coherente y armónica para el sí mismo. (Yáñez, 2000).

Por su parte, la abstracción se refiere a los niveles de simbolización en el nivel de la explicación, a partir del lenguaje humano que posibilita el entendimiento y procesamiento del conocimiento emocional y cognitivo. Finalmente, la inclusión se alcanza a partir de la posibilidad del sí mismo de incluir e integrar dentro de sus propios límites la experiencia en curso, que presiona para integrar eventos perturbadores que amenazan la mantención y continuidad de la coherencia sistémica. (Ibidem, 2000).

La **Generatividad Interpersonal** se relacionaría con la idea de la trascendencia, y “pretendería alcanzar una progresión ortogenética de la relación cuyo efecto en los sujetos es el contenido que proveerá de sustento la evaluación final del acto asertivo”. (Yáñez, 2002, Com. Pers.). Dicho cambio en el estado de la relación posibilita un nuevo conocimiento con respecto a la interacción entre el que se despliega y quien recepciona o rechaza tal despliegue. Esto permite ir descubriendo y generando pautas y claves de interacción que irán definiendo y redefiniendo la relación particular y única que se conforma a partir de cada uno de los actores implicados en el acto asertivo. Este efecto generativo puede medirse en términos de sus componentes: complejidad, intensidad,



mantención, proyección e intimidad.

Estos cinco componentes podrían entenderse como subcomponentes de la generatividad. La Intensidad es entendida por Yáñez como la fuerza que caracterizaría al compromiso interpersonal. Dicho compromiso entre los individuos se expresaría en la conducta, la emoción o los pensamientos que son dirigidos al otro a partir de la conciencia. (2002). Es posible sostener que una relación se hace más intensa cuando aumenta la fuerza de la emoción, la motivación y la necesidad que esta continúe y se proyecte en el tiempo.

La permanencia por su parte, podría entenderse como la constancia de una relación a través del tiempo, en base a una historia construida conjuntamente. Y la proyección, como la capacidad de prever un futuro en conjunto por parte de ambos actores de la relación, y que trae consigo una serie de consecuencias en la dinámica relacional. Esto se relacionaría con la condición humana de leer la intencionalidad del otro, y desde ahí generar distintos actos que conlleven una complementariedad de la relación, la que permitirá un aumento significativo de la progresión y complejización de cada uno de los individuos involucrados en dicha interacción.

Sin embargo, lo anterior sólo se hace posible a partir de la intimidad propia de una relación generativa y constructiva. Para Aron, la intimidad implica la sobrevivencia y mantención de una relación a través de la creación y la destrucción constante de la intersubjetividad, requiriendo apertura y franqueza mutua, afectividad compartida, además de exposición y riesgo personal. (Aron, 1996, citado en Safran y Muran, 2000).

Por su parte, Yáñez considera la intimidad como la clausura del contexto físico e interpersonal a partir de la posibilidad de lograr un acople y una complementariedad de intenciones. (Yáñez, 2002). Así, se hace posible ligar la idea de intersubjetividad de Aron, con la idea de la complementariedad de intenciones de Yáñez, en que lo central es permitir el despliegue de un acto de habla, que crea y recrea la relación en el discurso, una relación que se complejiza y logra sostenerse a partir de la puesta en común de intenciones individuales, las que podrían acoplarse y satisfacerse en dicha relación de intimidad y cooperación. Para finalmente dar paso a la progresión, entendiendo a ésta como la acción de adelantarse y de avanzar en una relación que se construye y reconstruye en la dinámica y la complejización de los sujetos involucrados en un tiempo

y espacio determinado.

### **e. El Deseo desde el Modelo de la Asertividad Reformulada.**

#### **e. i. Antecedentes del concepto de Deseo desde el marco Constructivista**

Habiendo delimitado el campo teórico en el que la Asertividad Reformulada se inserta se propone una conceptualización del deseo en el marco del Constructivismo Cognitivo.

Uno de los autores posibles de citar, y que se ha referido al deseo es Humberto Maturana, quien señala que éste aparece como algo que le sucede a uno en el vivir. “...Así por ejemplo estamos conversando sobre el conversar y en el fluir en las coordinaciones de coordinaciones conductuales surge el deseo de saber sobre el deseo” (Maturana, 1992, pág. 45), lo que implica que el deseo sólo es posible en el lenguaje y en la interacción interpersonal. Esta idea se liga con lo que exponíamos anteriormente acerca de la importancia del deseo que se dirige hacia el otro y lleva como efecto implícito, la generatividad.

Yáñez postula que el deseo lleva y conduce al individuo a movilizarse en pos de una completud, vivenciada como una carencia de diverso nivel y que puede ser satisfecha por otro. (Yáñez, 1999). Así, postula al deseo como la sensación o impresión que algo falta en la condición actual del sujeto y que hace inminente su satisfacción, ya sea a través de la consecución de lo deseado o de la supresión de lo indeseado, lo que conlleva cierto grado de satisfacción al realizar el acto.

A lo anterior, Yáñez, agrega que el deseo es: “La aspiración de la conciencia de sí mismo en la experiencia interpersonal, que pretende la posesión del otro en esa parte que posee de nosotros”. (Yáñez, 2000). Con esto queda claro que la experiencia interpersonal sería la condición necesaria y absoluta para la emergencia de un deseo. Es en este ámbito de interacción en que surge la posibilidad de desear a un otro, con un otro y desde un otro. De allí la importancia de lo propuesto por Sartre, quien postula que la intencionalidad del deseo no se agota en un hacia algo. “El desear es algo que yo me hago a la vez que estoy haciendo al otro deseado como deseado” (en Yáñez, 2000).



Esta propuesta se liga a su vez con el pensamiento Popperiano en relación a la naturaleza refleja del conocimiento humano. Como es sabido, el ser humano adquiere autoconocimiento en su interacción con otros. Así, en el desarrollo del niño, las personas serían los objetos más importantes de su medio ambiente, ya que permitirían la construcción del sí mismo, mediante el reconocimiento de aspectos invariantes que le permiten definirse y evaluarse como persona. Esto es lo que Popper define como el efecto espejo. “Así como nosotros aprendemos a vernos en un espejo, el niño se hace cada vez más consciente de sí mismo al ver su reflejo en el espejo de la conciencia que otros tienen de él mismo. (Popper y Eccles, 1977, pág. 110).

Sin embargo, aquí se hace relevante rescatar que el ser humano no sería sólo la adquisición social de un rol aprendido vicariamente, ya que en esta propuesta teórica la construcción y participación activa por parte del sujeto es esencial en el desarrollo y constitución de su sí mismo. (Guidano y Liotti, 1988, en Mahonney y Freeman, 1988), y sería esto lo que posibilitaría a un sujeto dinámico y cambiante en relación con otros. Con todo, se puede sostener que esta idea es esencial para comprender el concepto de deseo, ya que esto implicaría que lo que se desea ya no sería sólo un objeto, o un algo que otro posee, sino también y primordialmente lo que se pondría en juego en el deseo es la “trascendencia”, es decir el ser en la conciencia del otro, el reconocerse en la mirada de un otro que nos satisface, en tanto nosotros también somos capaces de satisfacerlo en un deseo que se complementa y engarza desde esta relación. En este espacio de interacción, es posible citar a Guidano, quien señala que “ningún ser humano puede percibir un sentido de sí mismo con independencia de la sincronización empática con la conciencia que tienen de él los otros significativos” (Guidano, 1994, pág. 105).

Continuando con la revisión acerca del concepto de deseo en el marco del Constructivismo Cognitivo, parece importante y atinente rescatar los planteamientos de Furth, psicólogo estadounidense quien ha estudiado profundamente la Psicología Piagetiana. Dicho autor en su libro “El conocimiento como deseo”, (1987) desarrolla un ensayo en el que intenta integrar lo cognitivo y lo afectivo, el deseo y el conocimiento a partir de los pensamientos de dos grandes pensadores de la Psicología: Sigmund Freud y Jean Piaget. El ensayo gira en torno a la propuesta que señala que “las relaciones interpersonales son el acto concreto fundamental a partir del cual se abstraen todas las demás actividades humanas” (Furth, 1987, pág. 10). En este sentido es posible apreciar cómo esta idea se entrelaza con cada uno de los desarrollos teóricos expuesto



anteriormente, en que lo relacional se vuelve la matriz básica bajo la cual es posible crear y recrear la realidad.

En esta noción de ser humano, propia de la epistemología genética de Piaget, el hombre es concebido como una persona socialmente relacionada, emocionalmente comprometida y moralmente autónoma. (Piaget, 1954, en *Ibidem*).

A partir de la teoría de la permanencia del objeto y la de formación de símbolos, Piaget plantea la primera relación ontogenética entre el conocimiento, las emociones y la sociabilidad, sosteniendo que “la capacidad de conservar los sentimientos hace que sean posibles los sentimientos interpersonales y morales” (Piaget, 1954, en *Ibidem*, pág. 168). Así mismo, Piaget señala que existiría una diferencia fundamental entre las relaciones instrumentales o de medios-fines (propia de las acciones sensoriomotrices), y las relaciones interpersonales que se construyen mediante la formación recíproca de valores y actitudes simbolizadas, en que estos símbolos serían en sí mismos objetos de placer. (Furth, 1987). Como veíamos anteriormente, Piaget vincula los sentimientos interpersonales con la formación del objeto y del símbolo, y es precisamente en ese momento del desarrollo infantil cuando se forma el valor social recíproco y “los buenos deseos hacia las personas que proporcionan placer”. (*Ibidem*, pág. 169)

Es interesante pensar esta propuesta Piagetiana como concomitante con lo planteado por Yáñez acerca del deseo generativo v/s el deseo instrumental, en que el último sólo es posible de reconocer a partir de un otro, a partir de una relación que logre complejizarse en el despliegue de un acto asertivo y a través de la cooperación y coordinación de acciones (Piaget, 1987). Para Piaget, al igual que para Yáñez, las relaciones interpersonales son un fin en sí mismo. Dicha relaciones buscan principalmente compartir valores simbólicos, constituyendo el fundamento de las relaciones personales, a diferencia de las acciones instrumentales que buscan el éxito y la reflexión sobre coordinaciones de acción, que puedan aplicarse a las nuevas acciones instrumentales. (Furth, 1987). Así las cosas, es dable pensar a las acciones instrumentales de Piaget y al deseo instrumental de Yáñez, como cercano a la noción de Asertividad Clásica, en que la conducta es exitosa en tanto logre alcanzar el fin esperado, y al mismo tiempo permita un aprendizaje de dicho comportamiento para que el individuo adquiriera una nueva habilidad que lo conduzca a una mayor adaptación a su entorno y necesidades.



Así mismo, Furth sostiene que la posibilidad que el niño reconozca un sí mismo como el agente de los actos y los deseos, es un proceso gradual, al igual que el proceso de distinguir a otros con sus propios actos y deseos. Y es en este deseo de arraigar y extender su dependencia hacia otros, que se constituye la fuerza psicológica dinámica indispensable para incrementar el conocimiento y para la formación del símbolo en general, así como para un conocimiento más diferenciado de los otros y uno mismo. (Furth, 1987). En este contexto, la comunicación interpersonal y la capacidad de compartir las acciones adquieren una nueva naturaleza cuando los niños llegan a utilizar el lenguaje de un modo totalmente simbólico. “El objeto de conocimiento no sólo se encuentra entonces separado de las acciones presentes en las que se articulan los medios y fines, sino que también lo está de las necesidades inmediatas de efectuar esas articulaciones, es decir, las relaciones interpersonales son un fin en sí mismas”. (Furth, 1987, pág. 179)

En conclusión, el planteamiento constructivista de Furth intenta unir, a la sociedad y al individuo a partir de la constatación que el objeto en Freud y Piaget, es un “mundo social” (Furth, 1987, pág. 185). De manera que independiente de la cultura o el medio en que el niño se desenvuelve, existiría en la especie humana una tendencia espontánea a la construcción de relaciones sociales. Y el desear y querer en el niño, que surge a partir de los objetos, ya sean animados o inanimados, no es tanto la búsqueda del placer por sí mismo, como el deseo de cimentar su vida mental de una forma social. El anterior planteamiento de Furth concluye señalando que “la evolución humana ha seleccionado la capacidad para crear objetos y símbolos como una forma de preparar ontogenéticamente a los humanos para las instituciones sociales, al mismo tiempo que los prepara para ser personas”. (Furth, 1987, pág. 188).

#### **e. ii. Propuesta Conceptual de Deseo.**

Los autores de este trabajo proponen entonces que el deseo *corresponde a un estado mental tácito, inevitable y permanente, que opera como una disposición a la acción en la medida que es experimentado como la carencia de un otro.*

Esta concepción de deseo tiene los siguientes supuestos:

- Al ser pensado como *estado mental* se requiere como condición básica la presencia de una mente. Esta mente humana es posible sólo en el significado compartido que se crea a partir del lenguaje, del conversar (Ibidem, 1993), de la transacción y negociación de significados (Bruner, 1988), del universo simbólico (Mead, 1990) o de la acción coordinada y cooperativa de Piaget (1987).
- Lo anterior conlleva al requisito de la función simbólica para introducirse en la dinámica de lo interpersonal, en que nuevamente esta función simbólica requiere de un otro que nos introduzca en el significado. Un otro significativo que nos permita la adquisición de los símbolos. (Vygotski, 1982). La posibilidad de acceder al lenguaje se ve posibilitada gracias al fenómeno de la neotenia (o infancia prolongada), que caracteriza a la especie humana. Habría, según esto, un sustrato evolutivo del ámbito biológico que fomenta la interacción humana (Popper, 1977; Guidano 1994) y en último término facilita la emergencia del deseo. Por tanto el ingreso a la función simbólica es a mismo tiempo el ingreso al deseo. Desde necesitar al otro concreto desde lo biológico (Bowlby, 1993), a desear desde lo simbólico, en lo cultural. (Mead, 1990).
- En modelo propuesto, el deseo opera de un modo similar a como opera la emoción, en el sentido que sería *tácito e inevitable* (Guidano, 1994). Lo tácito se refiere a la condición de inconsciente. Lo inevitable se refiere a la idea que es imposible no desear. Según este principio, cuando se deja de desear sobreviene la muerte, en tanto se deja de pertenecer a la comunidad de significados compartidos (Mead, 1990; Bruner, 1988).
- El deseo es *permanente*, ya que al ingresar al deseo como producto de la función simbólica, el deseo se transforma en un estado de la mente, y por lo tanto se está y se vive en el deseo. (Molina, 2001, Com. Pers.).
- El deseo opera como una *disposición a la acción*, que al igual que la emoción cumple una importante función adaptadora, ya que entrega información continua sobre el grado de preparación del Sí Mismo para enfrentarse a la realidad. (Lenventhal, 1984, en Safran y Seagal, 1994).



- La *sensación de carencia* (Yáñez, 2001, Com. Pers.) conlleva entender al deseo como un motor dinámico que permite la constante acción humana en la medida que es experimentada como una inquietud ontológica.
- Esta carencia es siempre *carencia de un otro*. Este otro no corresponde necesariamente a una persona concreta, sería más exacto pensar al otro como un *otro generalizado*, que en último término es posible encontrar en toda la herencia cultural. (Mead, 1990). En este sentido, se hace referencia a todos los elementos culturales que tienen la huella de un otro, es decir a cualquier artefacto cultural como el lenguaje, el conocimiento científico, un teoría, el arte, la religión, etc.

A partir de estos supuestos, es importante señalar lo siguiente:

1. Esta propuesta del deseo es una herramienta teórica cuya formulación se justifica en la medida que entrega la posibilidad de articular la noción de sujeto interpersonal, que se desprende desde el marco del Constructivismo Cognitivo, con el Modelo de la Asertividad Reformulada, a la vez que permite comprender la acción humana como un acto que lleva implícito la coordinación y la negociación de significados, posibilitando el desarrollo constante de la cultura, y al mismo tiempo, permite entender cómo es que la cultura constituye al sujeto.

2. Desde la presente propuesta conceptual no es posible hablar de “deseos”, ya que en rigor se puede hablar del *Deseo* como un estado mental común para todos los individuos, el que se manifestará de distinta manera según las estrategias y el como cada sujeto operacionalice este deseo en intenciones.

3. Todo lo hasta aquí propuesto deja entrever que el sujeto no nace como deseante, ya que el deseo sólo es posible a partir de la función simbólica que permite la internalización del otro, y por tanto el surgimiento y la complejización del sí mismo.

A partir de todo lo anteriormente revisado es posible concluir que el deseo como estado mental tácito, inevitable y permanente, será lo que dará pie a la posibilidad de relacionarse con un otro a partir del lenguaje, y que emerge la posibilidad de desplegar un deseo y de hacer dicha intención complementaria con y desde un otro.

### III. 1. 2. Intención

*“Construimos muchas realidades y lo hacemos desde diversas intenciones...  
el significado es un acto que refleja  
la intencionalidad humana.”*  
Jerome Bruner

El término intención fue acuñado por filósofos medievales quienes propusieron la metáfora del acto de lanzar una flecha como el más representativo de la intencionalidad. Hay un acto voluntario, incluso en este caso calculado, que se dirige hacia un cierto lugar específico, en una dirección determinada. De allí que “*intendere arcum in*” se transformará con el tiempo en la palabra intención”. (Dennett, 2000). Esta metáfora de la flecha que es lanzada hacia algún lugar, mantiene su vigencia para muchas de las definiciones que se analizan en lo sucesivo

#### a. Algunas Definiciones Preliminares

La intención podría definirse desde la Psicología y desde distintas vertientes como la orientación del acto psíquico a algo, establecida como característica universal de los actos psíquicos en la fenomenología de lo consciente. (Dorsch, F. 1994.). Este acto psíquico apuntaría a un fin o meta con clara conciencia y voluntad de lo que se hace. (English, English, 1977, pág. 446). Así, el sujeto es capaz de formular un propósito para seguir el curso de una acción cuando surge una oportunidad favorable. (English, English, 1977, pág. 446).

La voluntad se entendería desde aquí como una forma de esfuerzo, nutrida desde lo hondo de las tendencias y necesidades, dirigida y organizada por medios, cuyo funcionamiento se inicia en un acto intencional y personal. (Mazzarelli, 1985). El acto voluntario implica una elección entre varios caminos o posibilidades potenciales de conducta, razón por la cual la decisión volitiva se halla precedida por una deliberación y sopesamiento de motivos de naturaleza reflexiva.

Para Lersch, la voluntad puede entenderse como un hecho autónomo y peculiar que no puede ser reducido a otros procesos psíquicos. En ella el ser humano se siente

---

\* Debe diferenciarse intención, de intensión con “s” que es una distinción más bien lingüística que filosófica, en la medida que se refiere precisamente a esa capacidad del lenguaje para discriminar cada vez más con mayores matices. Es un rasgo de los lenguajes: no tiene una aplicación directa a ningún otro tipo de sistema representativo. (Dennett, 2000).



como Yo central, consciente, unitario, no impulsado ni dirigido por el carácter pático de las tendencias y emociones. La palabra Pático proviene del griego "pasei" que quiere decir experimentar o ser cogido por un influjo. Lo anterior implica a un ser humano que es capaz de autodeterminar y determinarse, dirigiendo activamente su accionar. A un individuo capaz de decidir si debe realizarse o no un determinado movimiento, acción o conducta, y en qué dirección dirigirla. (Lersch, 1956, citado en Mazzarelli, 1985).

Al revisar algunos argumentos dentro del Modelo Cognitivo con respecto a la intención, es posible reconocer el importante aporte de autores como Bandura, quien postula a la intención como un importante regulador cognitivo interno, que permite que la conducta humana se mantenga y dirija durante largos períodos de tiempo en ausencia de inductores externos. (Bandura, 1987). Bandura define la intención como la determinación de ejecutar ciertas actividades, o de provocar un determinado estado futuro de acontecimientos. De este modo, la regulación intencional de la conducta actúa mediante dos mecanismos de representación cognitiva: la previsión y establecimiento de metas y respuestas autoevaluativas a la propia conducta. Ambas representaciones permiten la motivación que se requiere para llevar a cabo un determinado comportamiento.

De la propuesta anterior es relevante la consideración que el autor entrega a la previsión. Dicha capacidad de representar mentalmente las consecuencias futuras proporcionando al sujeto los motivadores actuales de la conducta, que actúan como instrumentos para el logro que se desea (Bandura, 1987), puede relacionarse con la propuesta de Guidano acerca de la capacidad humana de predicción. En esta concepción, son la capacidad de leer la mente y las intenciones de los otros, (previendo y logrando identificar futuras secuencias tanto externas como internas), las que sientan las bases para el surgimiento de intersubjetividad secundaria. (Guidano, 1997), entendiendo a esta, como la coordinación y reconocimiento mutuo que se produce entre sujetos, producto de la utilización de un lenguaje común y compartido (Ibidem 1997). Esto nuevamente es posible de engarzar con el planteamiento de Popper acerca del efecto Espejo, donde sólo es posible reconocerse como un Sí Mismo en la interacción y en el reflejo que el otro entrega. Y es precisamente la capacidad de predicción que caracterizaría a lo humano, el argumento que se desarrolla en lo que sigue.

## **b. El Ser Humano como Sistema Intencional y la Capacidad de Predicción**

Resulta tan importante la intención en los seres humanos, que autores como Daniel Dennett han llegado a proponer a los seres humanos como “sistemas intencionales” (Dennett, 2000). Ahora, si bien la categoría de sistema intencional no nos diferencia de otras especies, o de ciertas moléculas, o aún artefactos creados por el hombre, ya que éstos también pueden ser considerados sistemas intencionales, lo que destaca al hombre de los demás, es que éste puede llevar a cabo acciones con intención, después de haber deliberado conscientemente los pros y los contras. Es decir, hay un proceso racional y voluntario de por medio, por tanto se encuentra implicada la noción de mente humana en estos procesos, idea muy relacionada a lo que ya se ha dicho hasta aquí de autores como George Mead, y su propuesta de inteligencia, o Luckács y sus planteamientos acerca de los propósitos humanos.

Luckács parte de la premisa que es a partir de la capacidad humana de trabajo que el hombre se vuelve capaz de autodeterminarse. En este sentido, el autor plantea que el hombre no sólo realiza un cambio en la forma del material, sino que también realiza su propio propósito en el material (Luckács, 1980). Dicho propósito es siempre consciente y determina el modo de la actividad del trabajador. Así las cosas, todo proceso teleológico implicaría una meta consciente, y por lo tanto sería dicha conciencia, fundada en el trabajo humano, la que permitiría, en última instancia, el inicio de un propósito o una meta determinada. Cabe señalar que este propósito implica una decisión entre alternativas, una elección entre posibilidades, y el lugar y el órgano de esa decisión y selección estaría para Luckács en la conciencia. Dado lo anteriormente expuesto es posible sostener que lo central en la autotransformación y la autoproducción humanas consiste en el control consciente del hombre sobre sí mismo, en palabras del autor, en la maestría de la conciencia sobre los instintos biológicos. Lo anterior remite de nuevo a la propuesta de Bandura, pero también es posible engarzarlo con propuestas de destacados autores constructivistas.

Así, lo anteriormente expuesto puede corresponderse también con la propuesta de Mead, cuya tesis central es que la mente humana es una construcción que se genera socialmente a partir de los actos de significado de los individuos. El autor propone que lo propio de la comunicación humana es que se genera a partir de gestos significantes.



Los gestos que son compartidos universalmente permiten una construcción colectiva, a la vez que entregan la posibilidad de interpretar una relación interpersonal en función de éstos. Así, los gestos dan claves y señales para los sujetos participantes en dicha relación, ya que éstos adquieren significado en la respuesta que provocan. “La conducta y el gesto del individuo que provoca una reacción en el otro debería también tender a provocar la misma reacción en él”. (Mead, 1990, pág.107). Es entonces cuando al internalizar las respuestas de un otro, el sujeto es capaz de autocondicionarse y actuar en función de la decisión que un determinado estímulo provocará en su conducta, y a la vez saber que su conducta tendrá repercusiones en la del otro.

Así mismo, esta idea de un yo consciente e intencional se liga a la propuesta de Bruner, quien plantea que la acción intencional lleva a la construcción de significados, posibilitando con ello la comunicación y el reconocimiento mutuo a partir del lenguaje y las relaciones que desde ahí se establecen. El autor plantea entonces un modelo transaccional de la mente, es decir un enfoque negociador, de transacción y hermenéutica que postula que las acciones y los actos humanos son moldeados por actos intencionales y voluntarios. Lo que lo liga a la ideas de Vygotski y Lewin, en que lo esencial de todo ser humano y de su conducta es su intención. (Molina, 1997).

En estos términos es posible pensar que la mente del hombre se caracteriza por el estado de intencionalidad, a diferencia de los animales, que se reconocerían por una búsqueda de gratificación inmediata y no pensada de las propias tendencias. El hombre desde este marco de referencia será entonces un individuo autónomo y autodeterminado, que se construye y reconstruye su realidad en función de la interacción que establece con otros y el mundo (Molina, 1996; Dennett, 2000; Bruner 1988; Luckács, 1980). Dado el planteamiento expuesto, se hace relevante aclarar que no todos los hombres son capaces de actuar autodeterminadamente, dadas diferentes razones, como por ejemplo: psicopatología, falta de modelos de identificación o de fuentes de aprendizaje. Sin embargo, este tema se desliga de los objetivos anteriormente planteados, por lo que no son material pertinente en el desarrollo del trabajo.

Volviendo entonces a la propuesta de Dennett, lo que caracterizaría a los seres humanos como sistemas intencionales, sería la idea que son poseedores de una mente que les permite “atribuir e interpretar el comportamiento de un ente, una persona, un animal, incluso un objeto, tratándolo como si fuera un agente racional que rigiera la

elección de sus actos y conductas considerando los propios deseos y sus creencias (Dennett, 2000, pág. 40). A esto Dennett lo denomina “enfoque intencional” y corresponde a una estrategia característica de los seres humanos para poder predecir y por tanto explicar los actos o movimientos de un agente en la medida que se supone que posee ciertas características.

La previsión o la “construcción de futuro” va a ser para Dennett “la” gran función de la mente humana y según sus planteamientos esta previsión se basa en atribuciones de intención en los otros. Una mente es fundamentalmente algo que anticipa un generador de expectativas”. (Dennett, 2000, pág. 73 ).

Existirían varios enfoques o estrategias básicas de predicción, de los que el enfoque intencional podría caracterizarse como uno de los más complejos. Ejemplos de enfoques más simples de predicción son:

- El enfoque físico: Según este se utiliza todo lo que se sabe sobre las leyes físicas y de la constitución física de las cosas en cuestión para llevar a cabo una predicción. “Cuando digo que una piedra va a caer al suelo al soltarla, me estoy valiendo del enfoque físico” (Dennett, 2000, pág. 41)
- El enfoque de diseño: Es un enfoque más arriesgado que el enfoque físico, en la medida que se deben asumir ciertos supuestos que tiene que ver con el diseño de un determinado agente. Un ejemplo planteado por Dennett expresa que al predecir que el reloj despertador va a sonar a la hora en que se programó, lo que se hace es una predicción basada en el diseño, es decir se asume que ese agente está diseñado conforme a lo que parece, y que además funcionará de acuerdo con ese diseño, es decir, que no estará estropeado o funcionará mal. (Dennett, 2000, pág. 42).

---

\* El concepto de mente ha sido tratado ampliamente en la literatura. Si bien a lo largo de este trabajo se reseñan las nociones de mente manejadas por Bruner (1989), “la mente como un proceso asistido siempre desde fuera”. Se acepta también la postura que plantea la mente como el logro evolutivo más importante en la especie humana, que gracias al lenguaje constituye uno de los principales mecanismos que el hombre posee para adaptarse al mundo y adaptar este mundo a su conveniencia (Molina, 1996). La noción de mente a la que se alude en este párrafo corresponde a una idea proveniente del pragmatismo, que es complementaria a las otras expuestas hasta aquí. (El pragmatismo es una corriente filosófica que basa sus postulados en la propuesta que todo el significado de una idea se encuentra en las consecuencias de ésta). (Molina, 1996).



Por su parte, el enfoque intencional constituiría un paso por sobre estos enfoques en la medida que los supuestos son más complejos, y se están asumiendo datos sobre las maneras de operar de los otros, por tanto, se estarían haciendo predicciones de las mentes de otros agentes.

En resumen: los seres humanos son sistemas intencionales (obran según ciertas estrategia para conseguir un propósito), y pueden sobrevivir gracias a sus logros evolutivos como especie. Uno de los logros evolutivos más importantes es la mente, cuya principal característica sería la capacidad de predecir o de construir futuro. Entre los elementos que la mente humana puede predecir, se encuentran las intenciones que otros tienen (ya sean agentes humanos, animales u objetos “robóticos”) y que los hacen actuar de cierta forma. Al predecir, se está en último término explicando la realidad. Dennett por tanto sitúa, al igual que otros autores que se han revisado (Bruner, Bandura, Luckács, etc.) a la intención en el centro de la comprensión de los fenómenos mentales.

A continuación, se lleva a cabo una revisión de la propuesta de Intencionalidad de Searle, tratando de rescatar los elementos esenciales de su argumentación, e intentando no perder el sentido original que el autor quiso plantear. Se piensa que los argumentos de Searle corresponden a un trabajo muy prolífico, que genera puntos de encuentro interesantes respecto a la noción de asertividad reformulada planteada por Juan Yáñez, por lo que se ha optado por hacer una revisión mas exhaustiva de sus postulados, tanto en lo que se refiere a la intencionalidad como respecto a la intención y los actos de habla.

### **c. La teoría de la Intencionalidad de John Searle**

Así las cosas, Searle se constituye en otro de los autores fundamentales para la comprensión del ser humano como un agente intencional. Este autor propone que los procesos mentales se caracterizarían por:

1. La conciencia
2. La intencionalidad, en el sentido que son estados mentales que se refieren a objetos o estados del mundo, y que llevan al sujeto a tener voluntad de acción frente a éstos.
3. La subjetividad
4. La causalidad que implica que los procesos mentales generan actos físicos.

Esto permite ver como el pensamiento de Searle entronca con los planteamientos de Bruner y con la idea de la intención como fundamental para el despliegue de un deseo, y fundamentalmente para la construcción de significados, que estaría dada por el proceso de negociación, lo que lleva a considerar la importancia del lenguaje para lograr narraciones compartidas de la realidad, que permitan hacer de las relaciones sociales instancias de cooperación legítimas, en los deseos individuales pueden encaminarse hacia estados complementarios de acción y que permitan no sólo el desarrollo del sí mismo, sino también de la sociedad.

En este contexto, la teoría de la Intencionalidad de John Searle corresponde a uno de los desarrollos más complejos de la filosofía del lenguaje. Su trabajo se encuentra muy influido por autores como Austin, Wittgenstein y Grice (Searle 1994), y le ha servido a otros como punto de partida e inspiración (Dennett, 2000). La tarea que se traza Searle es tratar de explicar uno de los conceptos más complejos y mal entendidos en la filosofía, como es “la Intencionalidad”, comúnmente confundida con la intención, e incluso mal interpretada respecto de su sentido original. (Searle 1992).

“La Intencionalidad es aquella propiedad de muchos estados y eventos mentales en virtud de la cual éstos se dirigen a o son sobre o de, objetos y estados de cosas en el mundo” (Searle, 1992, pág. 17). Ésta es la descripción general que hace el autor, e implica la idea fundamental de su planteamiento, esto es, que la intencionalidad aparecerá como Estados Intencionales, que van a ser siempre estados sobre algo, es decir se referirán a ciertas cosas.

Hay en la propuesta de Searle, por tanto, una noción en que intencionalidad implica direccionalidad. Los Estados Intencionales como creer, arrepentirse, temer etc., están dirigidos hacia algo. Aquello hacia lo que están dirigidos los Estados Intencionales se denomina Objeto del Estado Intencional (Searle 1992). Para explicar este principio de direccionalidad que caracteriza todo Estado Intencional, Searle propone que cada Estado Intencional puede responder a la pregunta “¿sobre qué es ese estado?” No es posible por tanto, en los términos que el autor plantea, tener un Estado Intencional y que este no verse sobre algún elemento u objeto particular”. Esta direccionalidad sin embargo no

---

\* Esto correspondería a una de las diferencias más destacables entre intencionalidad y deseo: el deseo admite una amplia gama de posibilidades de satisfacción. Es por así decirlo universos de caminos posibles que no necesariamente están puesto en un objeto. La Intencionalidad en cambio, al tener como elemento



implica una relación simple entre la dirección del Estado Intencional y el Objeto de esa Intencionalidad. Por ejemplo: se puedo desear que este lloviendo, incluso si es que no está lloviendo (Searle 1992). Lo anterior demuestra que la Intencionalidad por tanto hace referencia a la relación de direccionalidad y no se agota en el objeto de ésta. “Las creencias y los deseos son Estados Intencionales, pero no tienen la intención de nada” (Searle, 1992, pág. 19).

Otro elemento importante de reseñar es que la Intencionalidad a la que hace alusión Searle, no es equivalente con la noción de “intencional” como una característica valórica de ciertos actos. Es por ello que hace una diferencia de la noción “intencional”, que se refiere más a una cualidad volitiva de la acción que a una relación de direccionalidad entre un estado mental y el objeto al que ésta se dirige. Un ejemplo claro de esta distinción puede verse en la oración: “Juan no tenía la intención de pegarle a Pedro”. La intención a la que se refiere la oración alude a la intencionalidad como la voluntad y en último término a la responsabilidad del acto de Juan. Sin embargo no es un Estado Intencional, el deseo de Juan de golpear a Pedro será un Estado Intencional, la acción que describe en la oración del ejemplo no.

Así, Searle decide diferenciar estos dos conceptos reservando las mayúsculas para los Estados Intencionales y las minúsculas para designar a la intención (entendida como cualidad atribuible a ciertos actos). Por lo anterior, Searle comprenderá la intención como una forma particular de Intencionalidad. Según el ejemplo planteado más arriba, “la intención de hacer algo” es sólo una forma de Intencionalidad.

Otra confusión que Searle considera necesario aclarar, corresponde a la diferencia existente entre Intencionalidad con “c” e Intensionalidad con “s”. Mientras que lo Intencional “es esa propiedad de la mente (cerebro) por la cual es capaz de dirigirse a y/o representar otras cosas”, la Intensionalidad corresponde al “fallo de ciertas oraciones en satisfacer ciertas pruebas lógicas de extensionalidad” (Searle, 1992, pág. 37). La mejor forma de descifrar esta diferencia es a través de un ejemplo, considérense las siguientes oraciones:

1. Cesar cruzó el puente.

---

principal la noción de condición de satisfacción, implica un sentido o dirección definido que no admite difusión.

2. Las condiciones de satisfacción de la creencia de Juan son que Cesar cruzará el puente.

La primera oración es una representación simple, en tanto enuncia una creencia. La segunda oración en cambio es una representación de una representación, hace explícita en el enunciado las condiciones de satisfacción de la creencia de Juan, por tanto, es Intensional con “s” (Searle, 1992, pág. 39). Se podría pensar que cuando hay una “metaintención”, es decir, el lenguaje corresponde a un enunciado acerca de una intención, sería Intensional con “s”, aunque la intención a la que alude corresponde siempre a un Estado Intencional.

Dennett sin embargo, plantea una definición distinta de Intensionalidad con “s”: La intensión dice relación con la particular manera que desde el lenguaje refiere acerca de alguien o algo. Por ejemplo: Las oraciones “Juan golpea a Jorge” y “Jorge es golpeado por Juan”, expresan la misma acción pero de diferente forma, mientras que en la primera Juan es presentado como agente, en la segunda oración el enunciado gira en torno a la pasividad o receptividad de Jorge. Estas oraciones presentarían diferentes intensiones, aunque la misma extensión (los personajes y la acción son los mismos en los dos casos). La intensión por tanto corresponderá al “modo concreto en que se escoge o determina ese objeto o conjunto de objetos a los cuales se refiere cuando se hace una oración” (Dennett, 2000). A pesar que la versión que entrega Dennett no corresponde a lo planteado por Searle, ambos concuerdan en que Intensionalidad hará alusión a una característica de los enunciados verbales y no de los estados mentales. Resulta por tanto imposible plantear que estos términos (Intencionalidad e Intensionalidad) son intercambiables.

Otro elemento preliminar importante de señalar es la distinción entre Intencionalidad y conciencia. Si bien han sido planteados como equivalentes por algunos filósofos que se han revisado, Searle propone en cambio que existen estados intencionales que no son conscientes, por lo que la conciencia no sería una condición necesaria para que exista Intencionalidad. Por ejemplo, muchas creencias que se tiene acerca del mundo son inconscientes, lo que no implica que no se las tenga o que en algún momento no se las pueda hacer conscientes. “La conciencia y la Intencionalidad se traslapan, superponen, mas no son equivalentes” (Searle, 1992, pág. 23).



Para entender la noción de Estado Intencional es importante comprender la diferencia que existe entre acto mental y estado mental. Un acto mental va a referirse siempre a una operación o a una acción mental o cognitiva del sujeto, por ejemplo, sumar mentalmente. Los estados mentales corresponden a eventos sobre o en relación a, pero no implican una actividad propiamente tal, por ejemplo, pueden ser estados intencionales: creencia, esperanza, remordimiento, expectación, placer, codicia, etc. En todos los ejemplos anteriores un sujeto no podría responder a la pregunta “¿qué estás haciendo?”, puesto que no se podría decir: “formándome la creencia de” (Searle, 1992).

Los Estados Intencionales presentarán un contenido proposicional o “contenido representativo”, además de un modo psicológico, por lo tanto los estados intencionales pueden representarse como un modo psicológico E respecto de un contenido representativo r. Un estado intencional puede denotarse como E (r). Esta fórmula podría representar un estado intencional de la siguiente forma: “Amar (Catalina)” (Searle, 1992, pág. 22). Además de lo anterior, los Estados Intencionales poseerán lo que Searle denomina dimensiones de ajuste, que corresponderá a una relación entre el estado intencional y el objeto intencional que establece la posibilidad que un Estado Intencional se ajuste o no al mundo en el cual se despliega, por ejemplo, creer que está lloviendo implica una dirección de ajuste tal que el Estado Intencional de creencia dé cuenta del mundo al cual alude, por tanto, cuando existe dirección de ajuste, es posible establecer lo que Searle denominará condición de satisfacción, que se explica a continuación.

La Intencionalidad se identifica por sus condiciones de satisfacción, que dan cuenta de las condiciones necesarias para que un estado intencional se satisfaga. Este es uno de los elementos más importantes en los planteamientos acerca de la Intencionalidad en la medida que da cuenta de la relación que se establece entre el estado intencional y su objeto. Lo más destacable en la propuesta de Searle corresponde a plantear que “un Estado Intencional sólo determina sus condiciones de satisfacción dada su posición en una red de otros Estados Intencionales y respecto de un trasfondo (contexto) de prácticas y supuestos pre-intencionales” (Searle, 1992, pág. 34).

Antes de introducirse en la problemática de la relación entre intención y acción, resulta necesario considerar la importancia para la teoría de la Intencionalidad, de dos conceptos fundamentales, a saber: creencias y deseo. Creencias y deseo representarían según Searle dos nociones básicas como son la Cognición y la Volición. Todo Estado

Intencional tendrá en mayor o menor medida alguno de estos dos componentes, si bien los Estados Intencionales no son caracterizables sólo en términos de creencias y deseos, estos elementos pueden aportar dos ejes de análisis que permiten dar cuenta de la estructura profunda de un estado intencional. Por ejemplo:

- a. Temo X. Podría descomponerse en: creo en la posibilidad de X y deseo que no ocurra X.
  - b. Lamento Y. Podría descomponerse en: creo Y y deseo que no hubiese ocurrido Y.
- (Searle, 1992, Pág. 47).

El deseo y la creencia dan acceso a estructuras profundas de los Estados Intencionales, sin embargo éstos no pueden ser reducidos a formas particulares de la manifestación del deseo o la creencia, básicamente porque tanto el deseo como la creencia no son suficientes para explicar algunas diferencias importantes entre los estado intencionales.

A pesar de lo anterior, la noción de Estado Intencional comenzará a clarificarse cuando se puede resolver la relación que existe entre la Intencionalidad, la intención y la acción, problema al cual se abocara a continuación el presente trabajo. Sin embargo, es necesario reiterar el lugar que Searle le entrega a la intención.

#### **d. Intención y acción**

Tanto la intención como el deseo son para Searle algunos de los estados mentales que presentan Intencionalidad. Por tanto, son formas en la que se puede presentar la Intencionalidad. La intención es una característica que comúnmente se atribuye a algunas conductas humanas como motor o causa. La utilización que se hace en el lenguaje común de la palabra intención la liga con una acción y tiene que ver con planificación, propósito o proyecto (Ghio, 1991). Todas estas definiciones de un modo u otro hacen alusión a anticipar una determinada conducta posible para, posteriormente llevarla a cabo. En este sentido, este planteamiento es complementario con algunos ya citados, como los de la inteligencia de Mead y la noción de propósito en Lukàcs y que serán motivo de un examen exhaustivo en la sección dedicada a la complementariedad de las intenciones.



Según lo anterior, en la intención (esta forma particular de Intencionalidad) uno de los rasgos más importantes a considerar es que la intención tiene una relación directa con la acción humana, pero no cualquier acción, sino aquella que cumple ciertas características que se revisaran en lo sucesivo. La intención, dentro del marco teórico propuesto, corresponderá a un punto de encuentro o nexo entre la Intencionalidad (como propiedad de algunos estados mentales) y la acción concreta de los sujetos en el mundo. Antes se revisa dos elementos importantes de la intención:

- La intención es un Estado Intencional complejo y uno de lo más difíciles de explicar. Si yo tengo la intención de hacer A, debo creer que puedo hacer A y debo, en algún sentido querer hacer A. Sin embargo hay elementos que se escapan de este análisis y que tienen que ver con la causalidad que puede producir la intención en la conducta. (Searle 1992 pág. 48).
- La intención tiene (al ser un Estado Intencional) condiciones de satisfacción. La particularidad de la intención es que la condición de satisfacción está puesta en una acción.

La relación entre intención y acción es directa, ya que en la acción es condición de satisfacción de una intención. La intención se satisface si y sólo si la acción representada por el contenido de la intención se realiza realmente. (Searle, 1992, pág. 91). Lo anterior conduce a la idea que no es posible pensar en la acción sin intención. Sin embargo la propuesta de acción de Searle merece una revisión especial en tanto no cualquier movimiento va a ser considerado una acción. Según el autor, “la acción como la percepción, es una transacción causal e Intencional entre la mente y el mundo”... “es todo aquello que pueda ser condición de satisfacción de alguna intención”. (Searle 1992 pág. 94). Por lo anterior se puede pensar que existen varios movimientos, incluso del propio cuerpo, que no pueden ser caracterizadas como acciones. Aquí se encontrarían los reflejos incondicionados, como el estornudo que, al producirse de manera automática ante ciertos eventos, no puede transformarse en condiciones de satisfacción de ninguna intención y por lo mismo no representa una acción\*.

---

\* Esta propuesta tiene muchos puntos de encuentro con la noción Piagetiana de comportamiento, en la que se considera básico en los organismos la capacidad no sólo de responder al entorno son que también afectarlo y actuar sobre el. Considerando el proceso evolutivo de las especies, se encuentra que éstas no sólo se adaptan a sus hábitats, sino también que los “eligen”, es decir actúan optando por cambiar de hábitat, aún cuando no exista presión del medio para hacerlo (Piaget, 1986) . Estos animales que “eligen” estarían llevando a cabo acciones en el sentido que Searle propone aquí.

La acción según Searle debería presentar necesariamente dos elementos para constituirse como tal:

- Experiencia de actuar: (esto es lo que más adelante se denominará intención en la acción). Corresponde a la experiencia que el sujeto tiene de la autoría de sus movimientos. Este punto es ilustrado por Searle con un ejemplo planteado por un médico, quien sometía a un sujeto a una intervención a través de electrodos de ciertas vías motoras específicas en su cerebro, que al ser estimuladas por los electrodos generaban un movimiento en las extremidades del sujeto. Al ser consultado el sujeto por lo sucedido replicaba que él no había hecho ningún movimiento, sino que el profesional lo había causado a través de los electrodos. En este caso no existe la experiencia de actuar, por lo que sólo hay movimiento. Por lo anterior, sin esta experiencia no hay acción. (Penfield, 1987, en Searle, 1992, pág. 101).
- Movimiento (resultado percibido de una acción). Corresponde al movimiento mismo que es generado por el sujeto cuando ejecuta una acción. No es suficiente por tanto la experiencia de movimiento: para que haya acción debe existir ese movimiento. Otro ejemplo citado por el autor para referirse a este punto, corresponde a un sujeto al cual, mediante un procedimiento médico se le anestesia un brazo y, luego, se le pide que lo levante, sin dejarlo ver lo que esta haciendo. Al terminar la experiencia el sujeto piensa que ha levantado el brazo pues tuvo la experiencia de haberlo hecho, sin embargo, el movimiento, a pesar de haber sido percibido no se produce (Ibidem, 1992). Por lo anterior se deduce que de no haber movimiento sólo hay un intento, por lo que en este caso tampoco habría acción en el sentido que Searle lo plantea.

Según lo anterior se ha visto que existen ciertas condiciones necesarias para que pueda existir una acción. Así entonces, pensando en la propuesta del autor que toda acción es intencional, se hace necesario definir entonces que entiende el autor por intención.



El autor plantea que la intención va presentar dos momentos:

- **Intención previa:** Corresponde a una planificación que hace el sujeto de su acción, es una representación que hace el sujeto de lo que va a hacer. Corresponde directamente con la noción de formularse un propósito. Es por así decirlo, la intención formada con anterioridad a la acción y hace referencia a toda la acción buscada por el sujeto, no solamente al movimiento, y es causalmente autorreferencial. La forma lingüística característica de la intención previa sería: "Voy a hacer X" (Searle, 1992, pág. 96). Un ejemplo característico de intención previa sería el propósito de asesinar a X (idea clásica en los ejemplos relacionados a la intención). Es un buen ejemplo pues además admite varias formas distintas de satisfacción, ya que la condición de satisfacción de esta intención (el que asesine a X) no especifica el cómo hacerlo. A pesar de esto, es posible encontrar que no todas las acciones que ejecuta un sujeto tienen este tipo de intención previa, por lo que no es un elemento necesario para que se produzca una acción. Esto se puede ejemplificar de la siguiente forma: Si se uno está sentado escribiendo sumido en una idea y súbitamente nos levantamos a reflexionar por la sala donde uno se encuentra, la acción de levantarse no necesita ser planificada, ocurre más o menos espontáneamente. Es por ello que Searle plantea un segundo tipo de intención que se aborda a continuación.
- **Intención en la acción:** Corresponde a la acción que es ejecutada en sí misma; corresponde a la parte más básica de la intención que simplemente está presentando la acción (lo que "presenta" es el movimiento físico) y no representándola, ya que no hay una planificación involucrada. Hay una direccionalidad (Intencionalidad) implícita que es directa y que se encuentra más determinada que la intención previa (en su condición de satisfacción) en la medida que la intención en la acción determina cierta forma, velocidad del acto, duración etc. Continuando con el ejemplo la acción de matar a X, ahorcándolo por ejemplo, implicará en el acto de estar ahorcándolo intención referida al acto físico mismo. (Ibidem, 1992)

Si la intención se remite a estas dos formas y si bien no es necesaria la acción previa y si esta es tan diferente ¿cómo es que van, por así, decirlo juntas? (Searle, pág 106). La explicación para la relación entre intención previa e intención en la acción se relaciona profundamente con la noción de **causalidad**.

Searle plantea un esquema en el que como se vio, “el conjunto de la acción es representada por la intención previa y puesto que la acción consiste en dos componentes (la experiencia de actuar y el movimiento físico) para hacer explícito el contenido de la intención previa, podemos hacer explícito el contenido de cada componente separadamente. Además, puesto que tanto la autorreferencia de la acción previa, se puede como de la intención en acción son causales; la intención previa causa la intención en la acción, la cual causa el movimiento”, “...por tanto la intención previa causa la acción.” (Searle, 1992, pág. 106).

De lo anterior se puede extraer entonces el esquema general desde el cual se puede pensar la intención desde la Teoría de la Intencionalidad de Searle. La intención por tanto va a corresponder a uno de los Estados Intencionales más importantes en tanto, como se ha planteado, causaría la acción. Resulta fundamental sin embargo hacer un alto en la noción de causalidad. Según lo planteado por Searle, habría una “cadena causal” que partiría con una intención previa que causaría una intención en la acción que a su vez causaría un movimiento. A pesar que esta cadena podría parecer determinada y unívoca, es necesario hacer algunas precisiones respecto de esta hipótesis:

- Uno de los elementos más importantes de esta teoría es que presenta una dirección causal, el problema con esta noción es que se confunde con la idea de determinismo. La idea de determinismo va más allá de causalidad en el sentido que implica una direccionalidad única para la acción, en este caso, que la intención determinaría la consecuente acción, pero no sólo en términos que esta se produzca, sino también definiría el cómo se produce, a una intención correspondería una forma específica de acción del sujeto. Al referirnos a intención, sin embargo, hablamos de acciones que el sujeto busca, desea, anhela etc. y estos deseos e intenciones funcionan causalmente, pero no necesariamente es el caso que no se pudiese haber hecho de otro modo, o que simplemente uno no tiene otra opción (Searle, 1992 pág. 106).
- Cuando se hace referencia a intención el concepto más adecuado tal vez sería el planteado por Freud de sobre-determinación. Este concepto habría sido planteado por Freud para los eventos psíquicos (Molina, 1996), en el que no hay una única causa que determina las consecuencias, sino más bien hay múltiples causas que pueden alterar de maneras sutiles el resultado, en este caso, del curso de una intención previa hasta llegar a la acción.



- Según lo anterior, puede hacerse un paralelo entre la causalidad en la intención y lo que Waddington denomina “creoda” (Waddington, 1975). El concepto creoda significa “camino necesario”, Waddington lo entiende como: “el camino que sigue un sistema cuyas características están definidas por la naturaleza del sistema que lo recorre”. (Waddington, 1975, pág.43). El ejemplo más representativo de una conducta creódica de un sistema lo representa la evolución del embrión humano: en éste encontramos que desde un cúmulo de células indefinidas (idénticas entre sí) se produce una progresiva diferenciación hasta constituirse en células especializadas, como células nerviosas, epiteliales, óseas, etc. Lo que ocurre es que de un estado indefinido se pasa cada vez a estados más definidos y especializados, cuyas características se encuentran definidas por la naturaleza del sistema (en este caso por el genoma). Esta idea sirve para reseñar cómo la intención en su “camino causal” (desde una intención previa a un movimiento, pasando por una intención en la acción) va generando una suerte de canalización hacia una consecuencia, que se torna cada vez más específica a partir de una intención previa y general, una suerte de “efecto embudo”. Las características de esta canalización, que se produce en la intención, estarían determinadas por la misma naturaleza del sistema, que en este caso podría estar representada por la Intencionalidad (que en esencia implica una direccionalidad).
- Si bien el último eslabón que propone Searle para la cadena causal que se inicia con una intención previa (aunque en todos los casos no ocurre así) termina en un movimiento, la forma que puede tener este movimiento es bastante amplia. En un nivel concreto la intención de un sujeto se satisface cuando éste ejecuta la acción que es condición de satisfacción de esa intención, pero ese movimiento también puede referirse a actos psíquicos como sumar mentalmente, recordar, etc., o a actos de habla (que se revisan en la próxima sección). (Searle 1992)
- Un elemento fundamental en la propuesta de Searle dice relación con dos aspectos que complementan la noción de intención. Una de ellos es lo que Searle llama “**Red de Estados Intencionales**”. Según Searle, ni la intención ni ningún Estado Intencional, funciona de manera independiente o atómica. Cada Estado Intencional determina sus condiciones de satisfacción únicamente en relación a muchos otros Estados Intencionales. (Searle, 1992 pág. 150). Este primer concepto da cuenta de la complejidad de la teoría de la Intencionalidad, en el sentido que los Estados

Intencionales se encuentran referidos y en interacción con otros Estados Intencionales. Esto le entrega a la teoría, la posibilidad de integrar el sentido de lo interpersonal y la posibilidad cierta de pensar en la intención en constante interacción. Este problema se delimita en la siguiente sección dedicada a la complementariedad de las intenciones (una de las vías posibles y generativas que se abren en la propuesta de la Asertividad Reformulada).

El segundo elemento Searle lo llama “**Trasfondo**”. El trasfondo tiene que ver con elementos que permiten un estado Intencional, serían previos a éstos, algo así como la “materia prima” para que puedan existir los estados intencionales. En palabras de Searle, corresponderían a un “substrato de capacidades pre-intencionales no representacionales” (Searle, 1992, pág. 153). El trasfondo correspondería por tanto a ciertos “saber-como” que permiten los Estados Intencionales, por ejemplo una destreza física” (Searle, 1992, pág. 155). De estos dos puntos se puede concluir que los estados Intencionales, implican una gran complejidad en tanto: emergen en relación a otros estados Intencionales (de esto se sigue que las intenciones también surgirán de otras intenciones) pero además requieren de un substrato de elementos no Intencionales.

- Por último, se pretende revisar una de las características más notables de la intención, esta dice relación con la “capacidad de los seres humanos que sus movimientos corporales intencionales tales que las condiciones de satisfacción de nuestras intenciones van mas allá de nuestros movimientos corporales”. (Searle 1992, pág. 111). Lo anterior implica que la intención del sujeto no se agota en el movimiento físico como condición de satisfacción de ésta, ya que muchas veces los eventos que se buscan en una intención se encuentran más allá del mero movimiento físico. Esto es lo que Searle va a llamar “**intenciones complejas**”. Algunas intenciones manifestarán condiciones de satisfacción adicionales que se encuentran mas allá de los movimientos corporales. Por ejemplo: Si un sujeto quiere cambiar el gobierno asesinando al presidente, su intención va a ir mucho más lejos que el mero movimiento del gatillo del arma de fuego.

A pesar de haber hecho hasta aquí una revisión para la mayoría de los elementos que se encuentran en juego en la teoría de la Intencionalidad de Searle, y más específicamente los elementos referidos a la intención y sus relaciones con la acción



existen otros elementos que deben revisarse para considerar la tarea completa. Uno de ellos es la noción de acción inintencional, es decir aquellas acciones en la que no existió la intención de llevar a cabo la acción que se buscaba. Además de esto se revisará el paralelo que se establece en el lenguaje común entre intención y responsabilidad.

“La acción inintencional ocurriría cuando existen aspectos que aunque no se tengan intenciones de llevarlos a cabo estén, por así decirlo, dentro del campo de posibilidades de las acciones intencionales del agente, al menos desde nuestro punto de vista”. (Ibidem, 1992 pág. 113). Lo anterior implica que la acción posee aspectos que eran parte de las condiciones de satisfacción de la intención y otros elementos que no lo eran. Un ejemplo claro de una acción inintencional se encuentra en el mito de Edipo. Podría pensarse que la acción de Edipo de casarse con su madre Yocasta es un acción inintencional. Hay una acción que es intencional (casarse con una mujer) pero que implica eventos que no han sido contemplados (casarse con su madre). El que sea inintencional el casarse con la madre requiere de un marco de referencia mayor que el primero. Esta es la razón por la cual Searle, introduce la noción de observador en su definición (“en tanto visto de nuestro punto de vista”). Lo anterior remite a que la intención, como se vio en el acápite acerca del trasfondo y la red, tiene otras circunstancias en las cuales se inserta y que pueden variar la dirección de la causalidad. Este punto también se puede ligar con los postulados que han sido expuestos mas arriba de Dennett, quien plantea la idea que se atribuye constantemente intención no sólo a otros sujetos sino que incluso a los objetos inertes (Dennett, 2000). También es posible en este punto hacer una conexión con los postulados de Maturana, en el sentido que todo lo dicho es dicho por alguien (Maturana 1996). Así mismo, se puede pensar que en este caso un marco de referencia nuevo resignifica la acción. Así, en el ejemplo anterior, el desconocimiento de Edipo que Yocasta es su madre, transformará el acto de casarse con su madre en inintencional (a pesar que la acción de casarse con esa mujer es intencional).

Otro aspecto que resulta didáctico para comprender en mayor profundidad la noción de intención se encuentra en la correspondencia o incluso la identidad que comúnmente se plantea entre intención y responsabilidad. Searle plantea que la forma más fácil de dirimir este problema consiste en pensar en ejemplos que contrarresten este principio y en realidad fácilmente pueden encontrarse dos tipos de casos: (En Searle, 1992)

- En que habiendo intención, no hay responsabilidad: Piénsese en un sujeto que es obligado a firmar un contrato. A pesar que el firmar el contrato lo hace con intención, no es responsable del hecho.
- En que habiendo responsabilidad, no hay intención: Caso en que un sujeto manejando en estado de ebriedad atropella a un niño, su acción si bien no es intencional se juzga responsable por ese acción.

Los ejemplos anteriores muestran claramente que intención y responsabilidad de un acto pueden separarse y constituyen, de hecho, entidades distintas. (Ibíd., 1992)

Después de esta revisión de la intención y de haber bosquejado la tesis central de Searle respecto de la causalidad de la acción, el análisis se enfocará a continuación a un tipo especialmente relevante de acción: las acciones del lenguaje. Searle plantea una teoría particular para este tipo de acciones: denominó a esta formulación la Teoría de los actos de habla. Parece relevante dedicar un acápite completo al tema, en tanto el lenguaje es uno de los ejes fundamentales dentro las perspectivas constructivistas a las cuales se adscriben los autores del presente trabajo. Nada más relevante entonces que desentrañar que ocurre en este dominio del lenguaje que es puesto en acción frente a otros.

#### **e. La Intención en Movimiento: Los Actos de Habla.**

Uno de los elementos más notables de la intención humana es que se expresa en un lenguaje, es decir los seres humanos pueden simbolizar sus intenciones y, por tanto, referirse a sus deseos, necesidades, proyectos, ideas, etc. Estas intenciones se vehicularán en un código lingüístico, es decir en palabras que dispuestas de determinadas formas significarán ciertas cosas. El lenguaje aporta una infinidad de posibilidades de poner en juego las intenciones, fundamentalmente en orden a una coordinación con otros sujetos. Cuando se hace referencia a los actos de habla por tanto, se implica por un lado en un nivel de análisis del fenómeno comunicacional, y en el otro en un análisis de las reglas que regulan estos procesos.

La teoría de los actos de habla corresponde a una formulación del filósofo



norteamericano John Searle, enmarcada en lo que se denomina filosofía del lenguaje, disciplina filosófica que intenta formularse preguntas sobre “cómo se relacionan las palabras con el mundo, cuál es la diferencia entre decir algo queriendo decirlo significativamente y decirlo no queriendo decirlo significativamente, cómo representan las palabras a las cosas, etc.” (Searle, 1994) La filosofía del lenguaje pretende proporcionar descripciones filosóficamente iluminadoras de ciertas características generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, el significado y la necesidad, y solamente entrega una breve descripción acerca de elementos particulares de un lenguaje particular (eso marcaría una diferencia con la filosofía lingüística, que además es un método más que un tema).

Resulta extremadamente complejo proponer una definición acotada de los actos de habla (a pesar de que más adelante se expone la definición propuesta por Bruner), y en la medida que se intenta reducirlos a una definición se corre el riesgo de perder rigurosidad teórica y en último término alejarse del sentido original que Searle expone. Por tanto, una de las formas de explicar los actos de habla consiste en detenerse en ciertos elementos preliminares, a saber:

- Resulta muy importante comprender la noción de lenguaje que propone el autor: “El lenguaje es una conducta intencional gobernada por reglas” (Searle, 1994, pág. 25). Son estas reglas las que permiten un significado posible y además un uso convencional que permite el proceso de comunicación entre sujetos. Sería lo que permite que los idiomas sean intertraducibles. Searle plantea que el lenguaje se constituye en una regla constitutiva, en la medida que crea nuevas conductas posibles, conductas que sólo existen en la medida que existe una regla, (por ejemplo: la conducta de jaque mate existe desde el momento que existen ciertas normas que configuran lo que se denomina ajedrez.).
- El acto de habla es la unidad básica de la comunicación (Ibidem, pág. 29). La teoría de los actos de habla planteada por Searle considera como eje del análisis o la unidad básica de comunicación (y por tanto de significado) no las palabras ni las oraciones, sino que los actos de habla.
- Searle plantea que existe un principio vital para una comprensión de los actos de habla, al que se refiere como el principio de la “expresabilidad”. Cualquier cosa que

pueda querer decirse puede ser dicha, (Ibidem, pág. 29). Este principio es fundamental en el sentido que expresa la capacidad de los lenguajes de proporcionar siempre una vía posible para decir lo que se quiere.

- “Los actos de habla son realizados no por las palabras, sino por los hablantes al emitir palabras” (Ibidem, pág. 37). Este es uno de los aspectos más relevantes dentro de esta perspectiva, ya que lo central de los actos de habla es precisamente que el autor se refiere a conductas. Por tanto, se refiere a cierta clase particular de actos que el sujeto lleva a cabo, un acto de habla por tanto no sólo es una agrupación de palabras o una oración, es una conducta emitida en un contexto, con antecedentes, consecuentes y, en definitiva, toda una lógica interna a la cual se adscriben los sujetos implícitamente al comunicarse.
- La noción de actos de habla por tanto, “vincula una serie de elementos como lo que el hablante quiere decir, lo que la oración significa (u otro elemento lingüístico), lo que el hablante intenta, lo que el oyente comprende y lo que son las reglas que gobiernan los elementos lingüísticos”. (Ibidem, pág. 29)
- Los actos de habla son realizaciones *Intencionales*, tienen un nivel de materialización física (lo que se caracteriza más adelante como acto de emisión). La intencionalidad de la emisión es derivada, la del estado mental que representan es intrínseca (Searle, 1992).

Los actos de habla no sólo son acciones, sino que además expresarán una cierta acción que el hablante quiere llevar a cabo, es decir, expresarán una intención del hablante ante un oyente. Expresarán un estado del oyente y por tanto vehiculan un estado interno, que puede no estar claro en todos los casos, por ejemplo, no se sabe qué estado interno vehicularía el acto de habla de saludar. En este sentido, los actos de habla serían “**formas convencionales de expresar intenciones**” (Bruner, 1986, pág. 89). Algunos ejemplos de estos actos de habla serían: prometer, pedir algo, aseverar, preguntar, aconsejar, perdonar, advertir, amenazar, saludar, avisar, agradecer, etc.

A pesar que la cantidad de verbos ilocucionarios es muy extensa, Searle plantea que los actos ilocucionarios de los cuales son expresión estos verbos, podrían agruparse en 5 categorías, a saber: (en Searle 1992, pág. 174)



1. **Aseverativos:** A través de ellos se dice cómo son las cosas
2. **Directivos:** Se intenta conseguir que se hagan ciertas cosas
3. **Comisivos:** Señalan un compromiso de hacer ciertas cosas
4. **Declarativos:** Se hacen cambios en el mundo con las emisiones
5. **Expresivos:** Se expresan los sentimientos, actitudes, emociones, etc.

El intercambio comunicacional que suponen los actos de habla, también posee ciertas reglas que gobiernan este proceso. Searle se interesa en tratar de pensar cuales son estas reglas, y cuales son los elementos implicados en ellas. Y si bien la definición de actos de habla que se ha presentado aquí resulta en apariencia simple, implica una gran cantidad de elementos a analizar. Uno de los primeros niveles lo constituyen los tipos de actos que están implicados en un acto de habla. Un acto de habla implicaría al menos 3 tipos o géneros de actos que se ponen en juego cuando un sujeto emite un acto de habla: (Searle, 1994, pág. 32)

1. **Actos de Emisión:** Corresponde al acto de emitir palabras: morfemas, oraciones, etc. Este nivel corresponde a los sonidos que se emite cuando se está hablando.

2. **Actos Proposicionales:** Corresponden al acto de referir y predicar, esto es, decir algo respecto de un objeto, una persona, etc.

3. **Actos Ilocucionarios:** Enunciar, prometer, preguntar, mandar etc. Expresar convencionalmente una intención a través del lenguaje.

4. **Actos Perlocucionarios:** Corresponden al efecto o consecuencias que los actos ilocucionarios tienen sobre las acciones, pensamientos o creencias de los oyentes. Este nivel no corresponde necesariamente a un acto de habla pero es importantísimo para entender la dimensión dinámica de intercambio comunicacional que éstos tienen. La noción de Actos Perlocucionarios fue propuesta por Austin y se trata ampliamente en el próximo apartado, correspondiente a la complementariedad de las intenciones.

Austin plantea que los actos perlocutivos son aquellos actos que otros llevan a cabo porque se dice algo (Austin, 1962).

Y a pesar que los actos de habla implican distintos niveles, como los que aquí se citan, Searle, asume como sinónimo de un acto de habla completo la noción Austiana de acto ilocucionario. Por tanto, la noción de actos de habla y actos ilocucionarios (si bien se presta a confusión) son intercambiables, en definitiva significan lo mismo.

Las oraciones que se emiten cuando se expresamos algo tendrían dos indicadores básicos en la estructura de una oración:

a. Indicador proposicional: “Es lo que es aseverado en el acto de aseverar” (Searle, 1994, pág. 38). Implica por tanto los enunciados que se hacen al referirse a algo o alguien.

b. Indicador de la Fuerza Ilocucionaria: “Muestra cómo ha de tomarse la proposición, es decir, qué acto de ilocucionario (de habla) está realizando el hablante al formular la oración.” (Searle 1994, pág. 39) Incluye varios elementos, como: el orden de las palabras, el énfasis, la curva de entonación, la puntuación, el modo del verbo. A estos indicadores podrían agregárseles otros, como el lenguaje gestual.

Existen factores que son parte de la fuerza ilocucionaria aún sin encontrarse directamente en la estructura morfosintáctica de la oración o proposición. Requieren atención especial. Uno de estos elementos corresponde a:

c. El contexto: A menudo, en las situaciones de habla efectivas el contexto clarificará cuál es la fuerza ilocucionaria de la emisión, sin que resulte necesario apelar al indicador explícito de la fuerza ilocucionaria apropiado. (Ibidem, 1994, pág. 39)

Cuando se dice algo y, por tanto se trata de comunicar un significado, se trata que otra persona entienda a lo que se hace referencia, pero a su vez se está realizando. Esa emisión de una proposición otorgándole una cierta intención. Esa intención es vehiculada o transmitida por los indicadores de fuerza ilocucionaria que se convierte en otra fuente más de significado para lo que un hablante dice. (Yáñez, 2001). Es así como Yáñez postula que la intención sería la fuerza ilocutiva del deseo que se vehicula en el discurso del sujeto, en sus 3 niveles: verbal, no verbal y suprasegmentario, y considera que el despliegue de un deseo y la intención de desplegarlo se genera en un contexto, es decir, en un espacio y tiempo concreto que determinará e irá configurando las posibilidades del desear. Y es también en este espacio, en que hay un otro que emerge



como posible gratificador de lo que se desea. Es por ello, que son también esenciales en esta interacción recíproca, mediada por la intención de uno de sus actores, los elementos suprasegmentales y paralingüísticos presentes en cada uno de los sujetos involucrados, y al mismo tiempo la lectura y la interpretación que de ellos se genere en los participantes, ya que sería esta interpretación del otro la que posibilitaría hacer de la intención que se despliega, una intención compartida.

Los anterior inserta al lector en la problemática de la relación entre significado y un acto ilocucionario. La relación entre acto de habla y significado se encuentra reseñada por Searle en lo que él denomina “**efecto ilocucionario**” (Searle, 1994, pág. 56). El efecto ilocucionario va a ligar al acto de habla con el significado, en el sentido que es este efecto mediante el cual el otro se puede dar cuenta de qué es lo que se quiere decir, de qué es lo que quiere significar. El efecto ilocucionario no implica generar en el otro una creencia o una conducta (esto contaría más como un efecto perlocucionario) “consiste simplemente en la comprensión por parte del oyente de la emisión del hablante, es decir, “...habré conseguido mi intención de decirle algo a otra persona, en la medida que ésta ha reconocido que intento decirle algo y qué es exactamente lo que estoy intentando decirle” (Ibidem, pág. 55).

Así entonces, el efecto ilocucionario correspondería al logro de la intención del sujeto cuando se comunica con otro. No implica que esa intención del otro sea acogida (en términos de una actitud, conducta o creencia), lo que ya sería un efecto perlocutivo, sino más bien un “acuso de recibo” de lo que el hablante esta tratando de decir. Este punto es vital, pues conduce a identificar las condiciones en que se produce este efecto ilocucionario.

Según se explicó anteriormente para Searle el lenguaje es una conducta intencional gobernada por reglas. Los actos de habla, por tanto, al encontrarse en el ámbito del lenguaje, también poseerán estas reglas. A esto se suma la noción que existirán ciertas condiciones para que se produzca el efecto que el oyente comprenda tanto la intención de decir algo, como qué es ese “algo” al cual se hace referencia. Por tanto, lo que se encontrará entonces en la propuesta de Searle es que existen elementos “necesarios y suficientes para que un acto de habla haya sido realizado con éxito y no de

manera defectiva”<sup>9</sup>. (Ibidem, pág. 62). Así entonces, a la noción de efecto ilocucionario exitoso, se opone la noción de defecto de un acto ilocucionario, que implica que algunas de las condiciones necesarias y/o suficientes no se están cumpliendo, por lo que se dificulta la posibilidad de comprensión entre el hablante y el oyente, aunque eso no necesariamente impedirá que el acto ilocucionario se produzca (Ibidem, pág. 62).

La noción de defecto tiene mucha relación con la noción que plantea Austin para “infelicidad”. Austin plantea la idea que el cómo se dicen las cosas es vital para que el efecto perlocutivo que se genera en el otro, sea el deseado por quien se despliega en un determinado acto de habla. Así, el autor plantea una serie de requisitos para que el funcionamiento de un realizativo sea afortunado o sin obstáculos (Austin, 1962).

En base a estos requerimientos para que una expresión realizativa sea feliz, Austin plantea los desaciertos o los abusos que surgirían a partir de algún obstáculo en el procedimiento o en los sentimientos que se requieren para que un realizativo tenga un final feliz. Este aspecto se revisa con profundidad en el apartado III.1. 3.

Por su parte, Searle propone las condiciones necesarias y suficientes para que un acto de habla sea exitoso, y que son extensivas a todos los actos de habla. Éstas serían (Searle 1994):

**1. De contenido proposicional:** Implican los contenidos que estarán en juego en el acto de habla. Por ejemplo para el acto de pedir, el contenido proposicional puede representarse lógicamente de la siguiente forma. “acto futuro x del oyente”. Es decir, el acto de habla de pedir tendrá como proposición o “tema” un acto futuro del sujeto, del oyente (aunque no se sabe si el sujeto lo llevará o no a cabo).

**2. Preparatorias:** Implican los elementos que son necesarios previamente al despliegue de un acto ilocucionario y que, por así decirlo, justifican que éste se ejecute. En el ejemplo de pedir, habría dos condiciones preparatorias:

---

<sup>9</sup> Este punto será de vital importancia para los propósitos del presente trabajo en el sentido que al consignarse esta noción de éxito en el plano de la comunicación (noción que como se revisará también se encuentra en la idea de “felicidad” Austiniana). Esta noción de éxito puede conectarse con una condición de satisfacción que se encuentra implícita en los actos de habla. Al referirse a intención, inmediatamente en este hecho se crea un criterio de satisfacción o no de esa intención. Para la propuesta de la Asertividad Reformulada, el criterio de satisfacción de los propios despliegues intencionales es de importancia capital.



- El oyente es capaz de hacer X.
- No es obvio ni para el hablante ni para el oyente que este último hará X de manera espontánea en el curso normal de los acontecimientos.

**3. De sinceridad:** Dice relación con la disposición interna del hablante al ejecutar el acto de habla. En el ejemplo de pedir, la condición de sinceridad es: el hablante desea (necesita) que el oyente haga X..

**4. Esencial:** La condición esencial es la más importante y de alguna manera, la otras que han sido enunciadas, son funciones de ésta. Para el ejemplo de pedir, la condición esencial sería: El acto del hablante cuenta como un intento que el oyente haga X.

A estas condiciones Bruner, más tarde agregará una quinta condición (Bruner, 1988):

**5. Filiación:** Esta condición se refiere al tipo de relación que tiene el hablante y el oyente, que puede otorgar un contexto particular al acto de habla que influya sobre el efecto ilocucionario de este. Por lo anterior, un cierto nivel de relación entre quienes se comunican, le entrega nuevos significados a algunos actos de habla. El ejemplo clásico para ilustrar esta condición se encuentra en el uso de condicionales de cortesía: “Me podrías prestar tu lápiz”, donde la intención del hablante es el lápiz y no saber el grado de caridad del oyente (como podría interpretarse literalmente esa oración). (Ibidem, 1988).

Estas condiciones resumirían según Searle los elementos que deberían cumplirse para que cualquier acto ilocucionario tenga éxito. Por ejemplo, si se considera el acto de pedir, será insincero si es que el hablante no desea que el oyente haga X, y será defectivo si es que el oyente no está en condiciones de hacer X. El acto de habla, sin embargo, se produce en los dos casos, aunque sin éxito, diría Searle, o “infelizmente”, diría Austin.

Finalmente a todo lo anterior, Searle agrega algunas hipótesis básicas sobre los actos de habla. Algunas de las más relevantes para los propósitos del presente trabajo son: (Searle, 2000).

- “Siempre que se especifica algún estado psicológico en la condición de sinceridad, la

realización del acto cuenta siempre como una expresión de ese estado psicológico”. (Searle, pág. 72). Por ejemplo, pedir puede ser considerado siempre como la expresión de la intención que se haga X.

- “Solamente cuando el acto puede considerarse como expresión de un estado psicológico es posible la insinceridad” (Searle, pág. 73). Por ejemplo el pedir, al ser expresión de un estado psicológico de deseo o necesidad que se haga X, puede ser insincero en la medida que se diga que se quiere X, cuando el sujeto no tiene realmente ese deseo o intención de X. De este postulado se deduce que algunos actos de habla, al no ser expresión de estados psicológicos, no es posible (en términos lógicos), que sean la insinceros.
- “Es posible realizar el acto sin invocar un dispositivo indicador de fuerza ilocucionaria cuando el contexto y la emisión clarifican que se satisface la condición esencial”(Searle, pág. 74). Este es el mismo punto que Bruner considera al agregar un quinta condición a los actos de habla. Searle aquí lo expresa más bien como una característica más, inherente al proceso mismo de intercambio entre un hablante y oyente más que una condición necesaria y/o suficiente para que el acto se produzca.
- Existen elementos que influirán en la fuerza ilocucionaria: el objeto o propósito del acto, las posiciones relativas (de poder) entre hablante y oyente, el grado de compromiso que se asume , el estado psicológico expresado.
- Algunos verbos ilocucionarios son definibles en términos de los efectos perlocucionarios que intentan conseguir, otros no. Así, pedir es el intento de hacer que un oyente haga algo, pero prometer no está ligado esencialmente a tales efectos.

#### **f. Sobre la Intención, los Actos de Habla y la Asertividad**

La teoría de actos de habla que se ha tratado de exponer lo más fielmente posible a su autor, resulta relevante en la medida que permite comprender y de alguna manera comenzar a desarticular qué es lo que pasa cuando se ponen las intenciones en movimiento, es decir cuando las intenciones se vehiculizan y pueden ser escuchadas y consideradas por los otros.



En lo que se ha reseñado hasta aquí con respecto a la teoría de los actos de habla existen varios elementos que es necesario rescatar. Interesa sobremanera la noción que los actos de habla tienen ciertas condiciones, cierta forma y una cierta lógica interna que ciertamente, al ponerlas en juego, tendrán un efecto en los otros. Se hace necesario por tanto, ampliar la propuesta que hace Searle en cuanto a los actos perlocucionarios, es decir, es necesario ahora revisar de qué manera lo que un sujeto dice (y hace al mismo tiempo), puede influir en quien lo escucha. La manera en cómo dos sujetos coordinan sus intenciones que están siendo vehiculadas continuamente a partir de los actos de habla resulta tan esencial en la propuesta de la asertividad reformulada que el próximo acápite versa sólo acerca de esta posibilidad que se encuentra implícita y queda abierta a través de los actos de habla: la posibilidad que dos personas coordinen sus intenciones hacia propósitos complementarios que no sólo estarían orientados a una satisfacción instrumental de esas intenciones sino, que apuntarán hacia la posibilidad de una relación más generativa.

La importancia de los actos ilocucionarios, radica en que demuestra de qué manera el lenguaje nos sitúa en el mundo como sujetos que tienen ciertas intenciones, que quieren hacer ciertas cosas, que desean, pero que además pueden, a través de estas mismos actos, coordinarse con otros sujetos. Lo anterior reafirma la importancia del significado en la relación entre los individuos y señala cómo la significación de lo que se hace es "multicausada". Finalmente, uno de los elementos más importantes de la teoría de los actos de habla es que pone al sujeto en el lugar de un actor en el mundo, un sujeto activo que puede expresar cualquier cosa, pues su lenguaje se lo permite (principio de la expresabilidad), pero al mismo tiempo que se puede equivocar, puede callar (y por tanto no expresar sus intenciones) puede ser insincero (y por ejemplo prometer cosas que no puede cumplir) o simplemente contradecirse lógicamente (por ejemplo advertir sobre eventos imposibles), etc.

El interés de los autores de este trabajo está puesto en uno de estos efectos posibles después que un sujeto despliega un acto de habla. Vale decir, en los efectos del acto de habla en el oyente: lo perlocucionario, particularmente cuando eso que ocurre en "el otro" genera lo que se denomina complementariedad de las intenciones, uno de los procesos básicos hacia los que apunta la Asertividad Reformulada.

Todo lo hasta aquí planteado lleva a desprender que la intención puede reconocerse desde este modelo a partir del discurso del sujeto que despliega un acto asertivo. La intención se vehicula en lo dicho por el sujeto y constituye la fuerza ilocutiva. Por lo tanto, para su aprehensión, sería necesario considerar los elementos suprasegmentales del discurso y finalmente el efecto del discurso sobre el otro hablante, que sería el efecto en que se evalúa e interpreta la intención. (Yáñez, 1999). Este efecto perlocutivo sería lo que Yáñez ha delimitado como complementariedad de las intenciones, variable que se revisa en el próximo apartado.



### III. 1. 3. Complementariedad de Intenciones

*"Vivimos en una nube donde zumban los por qué y los para qué,  
los propósitos y los razonamientos de nuestras narraciones,  
de tantas aventuras desastrosas de otros "yo" análogos al nuestro.  
Y ese constante girar de posibilidades es precisamente  
lo que necesitamos para salvarnos de un  
comportamiento demasiado impulsivo."  
Jaynes*

La complementariedad de las intenciones corresponde, como se ha revisado en la sección anterior, a uno de los efectos posibles que tiene el despliegue de una intención en el contexto interpersonal. Sería por tanto un efecto perlocucionario del lenguaje (Searle, 1992), y en términos generales, un efecto de la propia acción en la relación con otros. Este efecto involucra una negociación implícita o explícita de las intenciones de un hablante y un oyente, que por la manera en como son puestas en juego, posibilitan esta transacción simbólica y dan paso a la generatividad.

Para explicar la noción de complementariedad, es necesario clarificar algunos elementos que pueden facilitar la comprensión de la definición que será propuesta posteriormente. Una de las primeras nociones en las que se focalizará la atención dice relación con la posibilidad del ser humano de optar por diferentes caminos a elegir. En este caso, se exponen las posturas de Mead, Luckács y otros, quienes plantean al ser humano como un "animal enfrentado a alternativas". (Molina, 2001, Com. Pers.).

#### a. El ser Humano como un Animal enfrentado a alternativas

*"Una de las funciones más generales y profundas  
de los organismo vivientes es la de mirar hacia delante  
y producir futuro, como dijo Paul Valery."  
Francis Jacob*

Para entender la complementariedad como un camino posible, es preciso comprender y decantar esta posibilidad humana de elegir entre distintos caminos. Estos caminos pueden resultar más o menos adecuados, o más o menos "inteligentes". La complementariedad es uno de los caminos posibles, aunque la propuesta de la asertividad reformulada propone que sería "la vía" para acceder a relaciones generativas. (Yáñez, 2000). Lo primero por tanto es tratar de comprender esta posibilidad humana de elegir y/o seleccionar entre alternativas, acciones, pensamientos o discursos.

En estos términos, la propuesta que parece necesaria desarrollar es la planteada por George Herbert Mead, cuya tesis central es que la mente humana es una construcción que se genera socialmente a partir de los actos de significado de los individuos. En este sentido, es posible proponer que el sujeto asertivo sería aquel capaz de internalizar el gesto del otro, y con ello la organización de lo social (Mead, 1990). Esto le permitiría al individuo adquirir una serie de posibilidades y alternativas de acción. En términos de Mead, una gama de respuestas diferentes frente a un mismo estímulo. Lo anterior permitiría en última instancia la construcción de un repertorio conductual que posibilita el despliegue del sujeto, ya no tan sólo en función de sus propios deseos e intenciones, sino también considerando a un otro. Así, esta interacción permitiría la libertad de emitir conductas legítimas y posibles de ser recepcionadas y significadas conjuntamente con un otro. Esto es lo que ha denominado conducta inteligente. (Ibidem, 1990).

Mead propone que al internalizar las respuestas de un otro, (las que no sólo se han internalizado por aprendizajes, sino también por lo que se ha denominado previamente el efecto generativo de la asertividad), el sujeto es capaz de autocondicionarse y actuar en función de la decisión que un determinado estímulo provocará su conducta, y a la vez saber que su conducta tendrá repercusiones en la del otro. Por lo tanto, los significados de un gesto estarían dados por la respuesta de los otros, y dichas respuestas permitirían a futuro ir seleccionando distintas alternativas sobre la base de un determinado estímulo o deseo. Por lo tanto, si el individuo es capaz de organizar su despliegue en base a una selección de alternativas, éste se encuentra reorganizando significados que lo llevarán a un cambio en las significaciones y con ello a permitir al otro dar un nuevo sentido a sus intenciones, enganchándose y complementándose con lo que se ha desplegado por y para un otro.

Esta mirada de Mead acerca de la conducta inteligente y autodeterminada corre paralela a los planteamientos de Luckács, quien plantea que lo que caracterizaría al hombre y lo constituiría como tal es la capacidad de trabajo. Así, el autor plantea que el mismo modelo comprensivo acerca del trabajo puede ser utilizado para la comprensión de todas y cada una de las actividades humanas. Luckács plantea que lo humano hace retroceder los límites de la naturaleza en el sentido de la autodeterminación, es decir, el hombre se constituye a partir del trabajo en un ser autofundado, en un ser social que se autoproduce y autorealiza en la libertad que le es dada a partir de la posibilidad de optar



y elegir sus metas y propósitos en el trabajo. Desde este ángulo, el autor llega a plantear al sí mismo como producto de la maestría consciente de los sentimientos, de la emocionalidad, y de los instintos, es decir, a partir de lo que el mismo individuo ha autodeterminado, autoseleccionado y autocreado. (Luckács, 1980). En estos términos, se propone que el desarrollo y la evolución del sujeto no sólo pasan por la adaptación a la naturaleza, sino que también a partir de la creación y la autocreación del hombre en relación a su medio.

Por lo anterior, autores como Molina plantean que desde esta mirada “el hombre podría concebirse como un animal que se enfrenta a alternativas” (Molina, 2001, Com. Pers.). Alternativas concretas de trabajo en función de las metas y los propósitos que el individuo busca alcanzar. Sin embargo, la realización de una meta o propósito sólo podría generarse a partir de la reflexión previa en torno a la realidad, es entonces que se hace posible plantear que las alternativas para adaptarse a las distintas circunstancias no son creadas naturalmente, sino que autoseleccionadas y autocreadas por el mismo individuo (Luckács, 1980). Es precisamente esta capacidad de autocreación y la posibilidad de alterar al medio en función de las propias necesidades lo que caracteriza a la naturaleza de lo humano (Ibidem, 1980).

Esta propuesta también pudiera ligarse con la idea Piagetiana en relación a la asimilación y la acomodación en que el ser humano no sólo se adapta pasivamente a un medio ambiente que le es impuesto, sino que su adaptación se produce a partir del equilibrio que surge en el organismo a partir de la interacción con el entorno, y que conlleva la fenocopia\*, lo que ciertamente requiere por parte del sujeto de una adaptación activa y proactiva, en que el sujeto se ve enfrentado a diferentes posibilidades y tan sólo escoge lo que se hace posible de asimilar y acomodar a la propia estructura en desarrollo. (Piaget, 1969). En este sentido, es dable pensar que los sujetos tampoco tienen una capacidad ilimitada de generar posibilidades y por tanto de discriminar entre posibilidades, tanto la generación de posibilidades como la toma de una cierta postura se encontrarán en directa relación con las posibilidades que entrega la estructura y la organización de un ser vivo. (Piaget, 1986)

---

\* Se entiende al fenotipo como la interacción que se produce entre el genotipo propio del individuo y el medio ambiente. Esto remite a la teoría de la fenocopia, la que se produce a partir de los cambios y transformaciones en el ambiente, los que inevitablemente llevan a cambios en el fenotipo. Sin embargo, este cambio en el fenotipo no generaría directamente cambios a nivel del genotipo, sino que tan sólo un desequilibrio interno en el organismo, el que luego permitiría un cambio a nivel del genoma. (Molina, 1996).

En este contexto las alternativas se vuelven una categoría mediadora entre el sujeto y la realidad, en que el hombre se hace capaz de dar causalidad a un mundo a partir de su principal característica que es la conciencia (Luckcas, 1980). En este sentido, el ser humano, a diferencia de los animales que actúan en función de los instintos, es capaz de ordenar y de autoordenarse en una realidad que se crea y recrea en la posibilidad de generar propósitos y de escoger alternativas que permitan ir desarrollando una realidad aprehensible y asimilable para el individuo (Ibidem, 1980). En términos de Mead, lo que caracterizaría al individuo es la conducta inteligente, que surge a partir de lo social. De allí la frase de este autor: “la inteligencia es social hasta la médula” (Mead, 1990).

Todo lo anterior se hace fundamental al recordar lo ya expuesto en el apartado anterior acerca de la capacidad de predicción en el hombre. Sería dicha capacidad de predecir al otro lo que posibilitaría un despliegue de estrategias que pudieran ser adecuadas al contexto y al receptor al que se ha dirigido un acto de habla. Como señala Rabbossi: “Actuamos persiguiendo propósitos, por lo general definidos. Expresamos nuestros estados psicológicos mediante gestos, ademanes, y sobre todo mediante expresiones lingüísticas. Todo lenguaje natural tiene una parte “mentalista que permite expresar y describir los estados mentales propios y adscribir estados mentales a los demás. Así comprendemos, interpretamos, explicamos y predecimos las acciones de los demás mediante la adscripción de estados mentales concomitantes (básicamente deseos y creencias)” (Rabossi, 1995, pág. 18). Es la capacidad de predicción (Dennett, 1984; Bruner; 1988, Guidano, 1994) o la capacidad de anticipar (Passquale, 1997, en Mahoney 1997), la que genera un alto grado de autocontrol, ya que el ser humano tendría la capacidad de representar sus creencias, deseos, intenciones y políticas como objetos de evaluación (Dennett, 1984). En palabras de Locke, “un agente tiene el poder de suspender la ejecución y la satisfacción de cualquiera de sus deseos, y por ende está en la libertad de considerarlos, examinarlos por todos lados y compararlos con otros”. (Locke, 1690, en Dennett, 1984, pág 50).

Es en este sentido que Dennett plantea en su libro “La Libertad de Acción”, que existirían tres condiciones básicas que permitirían la libertad al hombre: ser libre, racional y responsable en la autodeterminación y autoselección de alternativas. Es decir, la libertad requiere por un lado de la posibilidad humana de “suspender la prosecución



de ese o aquél deseo, como uno lo experimenta diariamente dentro de sí mismo (...), durante la suspensión del deseo tenemos oportunidad de examinar, considerar o juzgar lo bueno y lo malo que haremos, y cuando basándonos en el debido examen, juzgamos que hemos cumplido con nuestro deber y hecho todo lo que podíamos o teníamos que hacer en prosecución de la felicidad: y no es una falta, sino una perfección de nuestra naturaleza desear, poder actuar de acuerdo con el último resultado de un análisis justo". (Locke, 1690, en Dennett, 1984, pág. 67). Dennett plantea que para lograr la libertad de acción, se hace necesario mirar al futuro para reconocer aquellos obstáculos que las personas serán capaces de afrontar, considerando en esta mirada tanto limitaciones como fortalezas (Dennett, 1984). Y es esta predicción y anticipación de futuro la que permitirá desarrollar las estrategias necesarias para afrontar un propósito, deseo o meta.

A partir de todo lo señalado con respecto a la capacidad de predicción es imposible no recordar los planteamientos de Popper, citados en uno de los apartados de esta memoria, en relación a su propuesta acerca de la capacidad humana de generar hipótesis, como también la idea de abducción propuesta por Pearce, ya que el individuo sería capaz de crear hipótesis y realidades en el discurso que le permitan crear mundos posibles a partir de la transacción de significados y narraciones. Así, no es raro que Bruner haya deseado denominar al hombre como *Homo Credens*, por su capacidad infinita de creer. (Bruner, 1988).

Sin embargo cabe señalar que no es suficiente la predicción y la razón para el logro de una conducta inteligente y asertiva, ya que se requiere también de responsabilidad, cooperación y coordinación. (Dennett, 1984; Piaget, 1973; Maturana, 1993). Y así las cosas, frente a un deseo que emerge desde lo corporal como experiencia tácita e inevitable, (Guidano, 1994; Maturana, 1993), el sujeto debe hacerse consciente de esta clave potente y perturbante, logrando ordenar cognitivamente el actuar para realmente permitir una negociación (Bruner, 1991), de lo contrario se haría preso de lo que anteriormente se denominó como pático, (Lersch, 1956, citado en Mazarrelli, 1985), dejándose llevar por tendencias y emociones que tienden a descontrolarse. En este sentido, Luckács pone especial énfasis en la diferencia que existiría entre el hombre y otros animales, en que lo que caracterizaría al ser humano es una conducta programada y orientada por propósitos que va más allá de la mera satisfacción de necesidades.

A lo anterior resulta vital agregar otro elemento previo antes de llegar a la

propuesta sobre la complementariedad de las intenciones. Se ha visto hasta aquí que los seres humanos tienen la capacidad de optar, decidir y elegir. Sin embargo, las opciones y luego la negociación de estas opciones resulta posible sólo gracias a la existencia de un lenguaje que permite comunicarse y por sobre todo coordinarse.

#### **b. El Lenguaje como Fenómeno Humano.**

*“Las palabras son puentes. También son trampas, jaulas, pozos (...) estas palabras son tu espejo, eres tú misma y el eco de tu nombre.”*  
Octavio Paz

Como se vio en la sección dedicada a la intención uno de los hechos más notables en el hombre es que puede poner sus intenciones en un código común, puede decir cosas acerca del mundo, los otros y él mismo. Estas cosas que dice y deja de decir tienen un significado, que puede ser alterado y re-creado en la interacción con otros hablantes. El lenguaje va a constituir el espacio en el que se desarrollará la complementariedad de las intenciones y constituye el centro del análisis de esta sección. Se revisa además en este apartado las propuestas de autores como Grice y Austin, quienes plantean formas de comunicación o de “lenguajear” más efectivas (Searle, 1992) o más felices (Austin, 1962)

Una de las teorizaciones sobre la naturaleza del lenguaje que resulta altamente prolífica intelectualmente por su riqueza, corresponde a la propuesta de Bruner acerca de los sistemas de amplificación. En este contexto el autor propone que “toda actividad humana mental requiere, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de herramientas culturales una serie de prótesis por decirlo así.” (Bruner, 1988, pág. 27). Uno de los principales sistemas de amplificación de la mente humana sugeridos por Bruner sería el lenguaje, el que daría la posibilidad de internalizar y de crear y recrear la cultura constantemente en función de las capacidades e intenciones humanas. (Bruner, 1987). “El lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constituye el conocimiento o la realidad” (Ibidem, pág. 108).

En esta línea, es posible plantear, en términos Maturanianos, que “el lenguaje fluye en los encuentros, en el contacto visual, sonoro, táctil que ocurre en los sistemas nerviosos” (Maturana, 1993, pág. 34). Este autor, señala en su libro “Emociones y Lenguaje en Educación y Política”, como punto por punto el lenguaje consigue que las



conversaciones cambien las actitudes (Ibidem). Tanto en la propuesta de Bruner como en la de Maturana, se encuentra el centro de las argumentaciones a favor de entender al lenguaje como uno de los ejes de análisis más importantes del fenómeno humano, y en este caso específico, de los sujetos en interacción.

A continuación se revisa la propuesta Austin, quien en su libro, "Cómo hacer cosas con palabras", propone, a partir de una teoría general de los actos lingüísticos, que es posible lograr que una expresión lingüística sea feliz en la medida que tanto el hablante como el receptor de la expresión logran poder llevar un propósito hacia el final. Para esto utiliza el concepto de expresiones realizativas\*. Estas expresiones poseerían importantes características que las hacen diferentes de lo que históricamente se ha denominado como expresiones descriptivas, y que Austin ha llamado expresiones constatativas. Es así, como se han propuesto las siguientes características y condiciones que determinan a una expresión realizativa (Austin, 1962):

- Son enunciados gramaticales
- No describen nada
- No son verdaderos ni falsos
- Tienen sentido.

Un buen ejemplo de expresión realizativa es el prometer, expresión que implica ciertas condiciones necesarias que deben cumplirse para que la expresión realizativa sea "feliz". Así, para Austin, el "expresar las palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal, sino el principal en la realización del acto, cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión". (Austin, 1962, pág. 49). Esta noción de las expresiones realizativas es análoga con la propuesta de Searle sobre los actos ilocucionarios (Searle, 1994), que ya ha sido analizada en la sección dedicada a la intención.

A pesar de lo anteriormente señalado, dichos actos no siempre tienen un final feliz. Ante esto Austin plantea la idea que el cómo se dicen las cosas es vital para que el efecto perlocutivo que se genera en el otro, sea el deseado por quien se despliega en un determinado acto de habla. Esto se puede comprender, ya que "siempre es necesario que

---

\* La palabra realizativo es un neologismo de realizar, anteponiendo un sustantivo a la acción (Austin, 1962).

las circunstancias en que las palabras se expresan sean apropiadas, de alguna manera, o maneras. Además, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban también llevar a cabo otras acciones determinadas “físicas o mentales” o aún actos que consisten en expresar otras palabras” (Austin, 1962, pág. 50)

Así, el autor plantea una serie de requisitos para que el funcionamiento de un realizativo sea afortunado o sin obstáculos: (Austin, 1962)

1. Que sea un procedimiento convencional aceptado, que posea cierto efecto convencional en el oyente. Para ello se requiere la emisión de ciertas palabras por alguien, hacia alguien y en determinadas circunstancias, (lo convencional del procedimiento va a estar dado por dichas circunstancias).
2. Las personas y circunstancias particulares deben ser las apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea.
3. Se debe llevar a cabo el procedimiento por todos en forma correcta.
4. Se debe llevar a cabo el procedimiento en todos sus pasos
5. Quien realiza y usa el procedimiento debiera tener los pensamientos y sentimientos necesarios para llevar a cabo el procedimiento, y los participantes deben tener el ánimo dado por el propósito de conducirse de manera adecuada.
6. Los participantes deben comportarse así en su oportunidad, es decir, deben llevar a cabo el procedimiento en el contexto y la situación adecuada.

En base a estos seis requerimientos para que una expresión realizativa sea feliz, Austin plantea los desaciertos o los abusos que surgirían a partir de algún obstáculo en el procedimiento o en los sentimientos que se requieren para que un realizativo tenga un final feliz. Los desaciertos ocurrirían si es que los postulados 1, 2, 3 o 4 fallan, es decir cuando no se consigue llevar a cabo el acto para cuya realización se ha utilizado el enunciado verbal. En tanto que los abusos se generarían si es que los números 5 y 6 no se logran, es decir, cuando la acción, a pesar de llevarse a cabo no es sincera o no se cumple. (Austin, 1962). En el anexo N° 4 se presenta un esquema que resume los distintos Infortunios que pudieran surgir en la expresión de un acto realizativo.

Es entonces que el autor hace una distinción relevante entre: acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocutivo, entendiendo al Acto Locucionario, denominado por Searle como Acto Proposicional, como el decir algo. El Acto Ilocucionario como el



acto que se lleva a cabo al decirlo, y al Acto Perlocutivo como los actos que se llevan a cabo porque se dice algo (Austin, 1962), es decir, el efecto que el discurso de quien despliega su intención, tiene en quien lo recibe.

A lo planteado por Austin en su noción de “expresión realizativa feliz” podría sumarse la propuesta de Grice, quien también entrega algunas pautas de comunicación efectiva, es decir, instancias en las cuales a través de lo que se dice es posible coordinarse de una mejor manera. Grice plantea el Principio de Colaboración que rige la conversación ordinaria (Grice, 1981, en Bruner, 1988), planteando una serie de máximas importantes de tener en cuenta al momento de desplegar un acto de habla:

- Cantidad: Decir sólo lo necesario
- Calidad: Decir sólo la verdad.
- Concisión: Decir sólo lo relacionado con la conversación.

A la propuesta de Grice puede sumarse la planteada por Searle, revisada en la sección dedicada a la intención (acápito III. 1. 2. e), referente a la noción de actos de habla y las condiciones necesarias para que un acto de habla sea efectivo: de contenido, proposicional, preparatorias, de sinceridad, esenciales y de filiación. (Searle, 1994).

Desde este contexto, el cómo decir las cosas se vuelve indispensable y de vital importancia, de allí la relevancia que adquieren dentro del modelo de la asertividad reformulada las subvariables del mensaje, como la claridad, la dirección, la autenticidad y la consistencia de éste. (Yáñez, 2001). Y es precisamente en este contexto en que la propuesta ya revisada con anterioridad acerca de la Metacomunicación (Safran y Seagal, 1994), adquiere una vital importancia, ya que esta técnica terapéutica permitiría el cambio en la inmediatez emocional y en la relación que se construye entre terapeuta y paciente a partir del lenguaje. Así, esta técnica se hace homologable a la idea de complementariedad de las intenciones, en tanto se piensa que al desplegar un acto asertivo, se requiere a la base de una emoción (deseo), que a su vez necesita de algunas condiciones fundamentales que permitirían al terapeuta y al paciente un acoplamiento a partir del lenguaje y la negociación de la alianza que se produce en el intercambio de comunicaciones. (Safran, 2001). La metacomunicación sería en último término la interpretación de una relación interpersonal. Dicho proceso emergería de la necesidad del terapeuta de expresar una emoción que le surge en un momento con respecto a la

relación terapéutica, mediante el uso del lenguaje. Sin embargo, esta técnica requeriría, como se veía con anterioridad en la revisión del momento interpersonal, de ciertas precauciones que posibilitarían un buen desarrollo y término de la comunicación iniciada por el despliegue del terapeuta. Y serían estas precauciones las que podrían homologarse a las condiciones necesarias para hacer una intención complementaria a otra.

Así, llevando lo anterior al despliegue de la intención, se podrían pensar como relevantes, el reconocimiento, la intensidad y autenticidad de la intención del sujeto. La intensidad debe ser tal que permita al otro engancharse con lo que se le está proponiendo, a la vez que el despliegue debe ser auténtico y directo. Podría pensarse que este “acto de habla” debiera de hacerse en un lenguaje proposicional que invite al otro a compartir lo que se desea, y en la medida que el otro también busca hacer de la relación un punto de encuentro más generativo y auténtico, se hace posible el enganche y la conexión emocional que llevaría a la satisfacción del mutuo reconocimiento. Es por ello que se hace relevante que la intención se despliegue en la inmediatez emocional en que surge, pero siempre desde una comprensión empática del otro y como también lo propone Dunn, desarrollando una empatía penetrante que se adecue a los cánones sociales y enmarcándola siempre en el ámbito de lo legítimo (Dunn, 1988, en Bruner, 1991)

### **c. La Complementariedad de las Intenciones**

Es la idea del Acto Perlocutivo planteado por Austin en la década de los 60, y que luego, como se veía con anterioridad, fue retomado por Searle: un concepto clave al momento de plantearse la pregunta acerca de la complementariedad de las intenciones, en la medida que hace referencia a las consecuencias que tienen sobre otro (ya sea en sus acciones, pensamientos o creencias) lo que un sujeto dice (Searle, 1994). Lo perlocutivo por tanto se conecta íntimamente con lo interpersonal y a su vez con el ámbito de la transacción o negociación entre sujetos.

Desde este marco es posible entender la complementariedad de la intención como: “la posibilidad que dos intenciones no idénticas, pero que podrían llegar a complementarse, se logren engranar con un mismo contenido”. (Yáñez, 2001, Com. Pers.). En lo que sigue se pretende desarrollar la idea que sólo es posible la



complementariedad de las intenciones en el acto asertivo, desde un acto de habla intencional orientado por el pensamiento.

Si se considera lo revisado anteriormente desde la mirada propuesta por Luckács, es posible pensar a la complementariedad de las intenciones en términos de la posibilidad humana que una meta teológica influya a que otro ejecute posiciones teleológicas, en palabras del autor: “la meta en un primer momento es lograr influir la conciencia de otros para persuadir sobre la postura teleológica deseada”. (Luckács, 1980, pág. 82). Finalmente y resumiendo los anteriores planteamientos filosóficos, es posible pensar que cualquier decisión de alternativas forma el centro de la complejidad social, en que la determinación y la libertad figuran como sus componentes.

Así mismo, esta idea de acoplamiento y de complementariedad de la intención podría pensarse desde la óptica propuesta por Dunn, quien propone que el niño tiene sus propios deseos, pero que dada la dependencia familiar, estos deseos crean frecuentemente un conflicto al entrar en colisión con los de los padres o los hermanos. Ante el conflicto, la tarea del niño consistiría en equilibrar sus deseos con sus compromisos hacia otros miembros de la familia. Esto, le permitiría aprender que la acción no es suficiente para lograrlo, tan importante como accionar sería el contar una historia adecuada, auténtica, situando sus metas bajo el contexto de la legitimidad. Con esto el niño aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo como uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va a hacer. Por lo tanto, la narración no sólo sería un acto expositivo, sino que también retórico. (Dunn 1988, citado en Bruner, 1991). El niño va desarrollando paulatinamente una capacidad de conducir al otro, mediante la expresión adecuada de su discurso, de tal manera que los otros puedan satisfacer sus necesidades, requerimientos, intenciones y deseos. En otras palabras, es posible sostener desde la óptica de los autores de este trabajo, que mediante el mecanismo de seducción en el despliegue de sus deseos, el niño se gratifica y satisface en tanto el otro se lo permite.

Lo central, por tanto, en este modelo reformulado es que en el despliegue del sujeto que se conecta y reconoce en su deseo e intención, el receptor pueda reconocerse en lo que a él le falta del otro, y que el despliegue de uno lleve a la construcción conjunta de significados, en una negociación complementaria de intereses y motivaciones que para ambos adquiriera sentido desde el lenguaje. López define a la

retórica como el arte de persuadir, del buen decir y de la elocuencia, y plantea que ésta sería el recurso clave que hace posible en lo concreto, el ejercicio de la diversidad en el contexto de un proyecto social compartido. En estos términos, el ser humano debiera encontrar los medios para generar realidades comunes, que puedan ser compartidas dentro de márgenes aceptables de convivencia y en un marco lo suficientemente amplio como para garantizar la diferencia y la aceptación. (López, 2001).

Sin embargo, no se trata aquí de manipulación o persuasión, sino más bien de una relación que está determinada por la interacción de dos sí mismos\*, cada uno con una particular e idiosincrática forma de organizar al mundo y que al reconocerse y encontrarse son capaces de apegarse o de alejarse en función de la interacción que entre ellos vaya generándose. Así, se hace posible sostener que la idea de persuasión estaría más ligada al modelo clásico de asertividad, en que el otro no es un fin en sí mismo, sino sólo un instrumento para alcanzar el objeto que puede satisfacer al sujeto que lo demanda. En el modelo actual propuesto por Yáñez, la asertividad se sitúa en un dominio en que el otro es la clave fundamental para posibilitar el reconocimiento y la trascendencia del sí mismo. Es decir, el sujeto deseante y el deseado pueden espejarse y reflejarse en la mirada de uno y otro, y pueden ser con y para un otro. (Yáñez, 2001, Com. Pers.).

Ciertamente lo recién expuesto podría ligarse con la propuesta Maturaniana acerca del amor, entendiendo éste como la aceptación del otro como un legítimo otro en la diaria convivencia que se da en el emocionarse y en el lenguajear. En esta propuesta, la noción de coordinación se hace fundamental, ya que sólo es posible el cambio de actitudes y de emociones a partir de la coordinación que se posibilita en el lenguajear. (Maturana, 1993).

Por su parte, Piaget también se refiere a la importancia de la cooperación que surge como un elemento vital en el desarrollo moral del niño. Así es esta cooperación la que da cabida a la reciprocidad, la que permite la preocupación por eliminar la injusticia o la desigualdad a partir de ponerse en el lugar del otro (Piaget, 1987). Esto sería lo que posibilitaría a lo largo del desarrollo, la capacidad de asimilar y acomodarse a las reglas

---

\* Existen propuestas como la de Safran que plantean que incluso más que un sí mismo perteneciente a un sujeto, sería mejor hablar de un sí mismo que se genera en cada encuentro entre sujetos. Según esto, el sí mismo no tendría una equivalencia con la noción de sujeto, sino sería más exacto pensarlo como un lugar intermedio a los sujetos y que se genera en la interacción. (Safran, 2001, Com. Pers.).



relacionales que se dan en la intersubjetividad de un modo flexible y adaptativo, y que conllevará finalmente a un respeto por el otro. En este mismo contexto, Dennett señala citando a Dawkins, que el espíritu cooperativo, de mutua ayuda, puede tener cierto valor para la supervivencia, e incluso transformarse en un sistema estable una vez que ha surgido. (Dawkins, 1982, en Dennett, 1984)

**d. Implicancias en el Modelo de Asertividad Reformulada: ¿Cómo permitir la Complementariedad de Intenciones a partir del lenguaje?**

Parece relevante finalizar la discusión acerca de la complementariedad de las intenciones, a partir de la propuesta del sujeto como narrador (Goncalves, 1998), como sistema de conocimiento y significado, (Guidano, 1997), como un “yo” narrador que surge de la capacidad lingüística, y de la capacidad de autodescribirse y narrar. (Varela, 2000), o como un organismo inserto en el fenómeno del lenguajear (Maturana, 1993). En otros términos, como un creador de mentes, mente que es producto de la construcción social de actos de significado. (Mead, 1990). Es decir, como un “self transaccional” que se crea y recrea a partir de la negociación de significados que se genera en el intercambio interpersonal. (Bruner, 1998). Así, se hace posible señalar que lo que “nos hace esencialmente humanos no es el hecho que nuestras vidas se puedan concebir como narrativas, sino el hecho que somos narradores de historias creativos” (Goncalves, 1998, pág. 181).

Es precisamente en este marco epistemológico en que “el lenguaje es la herramienta más poderosa para organizar nuestra experiencia y la realidad, y para construir realidades” (Bruner, 1988, pág. 20) que la posibilidad de complementarse con un otro a partir del despliegue de un acto de habla se hace fundamental y se nutre de la posibilidad ya no sólo de alcanzar un fin instrumental a partir de enganchar al otro en el propio propósito, sino que también del deseo de construir una relación más generativa, que entregue la oportunidad de reconocer y reconocerse en el otro.

Es así como Bruner ha planteado una serie de propuestas en función de la negociación de significados que se dan en la cultura, entendiendo la cultura como “el conocimiento del mundo implícito, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante la negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados”. (Bruner, 1988, pág. 75). En este sentido, el autor recalca la importancia vital de

las narrativas en la constitución de la mente y la cultura, y por tanto la necesidad que un texto o narrativa que tenga la intención de guiar o buscar significados permita al oyente negociar y recrear significados.

Una de las características que debieran guiar la narrativa es la subjuntivización del discurso. (Bruner, 1988). Lo subjuntivo, se utiliza para expresar un deseo, una orden, una exhortación, o un suceso contingente, hipotético o futuro. Por tanto, el estar en el modo subjuntivo, es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Por lo tanto es un acto de habla narrativo logrado” o “aceptado” el que produce un mundo subjuntivo. (Bruner, 1988). De un modo más simple, en palabras de Bruner, el término subjuntivo es empleado “para hacer el mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación”. (Bruner, 1988, pág. 160)

Lo que se ha revisado hasta aquí va en el mismo sentido que la propuesta de Bruner, esto es: el lenguaje que se utiliza para representar el mundo nunca es trivial, siempre representa una postura que puede negociarse con otros. Sin embargo, hay ciertas expresiones en el lenguaje que abren mundos posibles que invitan al otro a crear un espacio común de sentido. Este espacio común es el que se constituye desde la complementariedad de las intenciones, que implica que los sujetos pueden tomar una postura (en base a su intención) pero pueden tolerar ideas distintas y al mismo tiempo ser capaces de generar alternativas de manera que las intenciones puedan orientarse hacia puntos si bien no idénticos al menos confluentes. (Bruner, 1990). En el cómo se generan estos ajustes con el otro se juegan las propias estrategias y las formas en que se ha aprehendido a ser en el mundo. La complementariedad representa un camino para que esas estrategias de coordinación con los otros resulten satisfactorias y permitan relaciones más íntimas, profundas y con mayor proyección... en definitiva, más generativas (Yáñez, 2001).



### **III. 2. Repercusiones Teóricas y Prácticas a partir del Modelo de la Asertividad Reformulada.**

Dado lo anteriormente expuesto acerca de la Asertividad Reformulada es posible extraer algunas repercusiones importantes en función de las nuevas conceptualizaciones de ésta.

#### **II. 2. 1. Vínculo y Asertividad Reformulada**

A partir del marco teórico revisado, es posible sostener que la historia del sujeto tiene un peso vital en el desarrollo de la asertividad. Esto en el entendido que la historia de los hombres se escribe a partir de los vínculos tempranos que se han establecido con los padres o los cuidadores. Son estas primeras relaciones las que influyen en las actuales conductas sociales que el sujeto establece. Esto lleva a proponer que la asertividad desde el Constructivismo Cognitivo, es abordable a partir de la comprensión histórica de las relaciones y vínculos que el sujeto ha establecido a lo largo del proceso ontogenético.

Bowlby propone que el sujeto “espera ser considerado y tratado por los demás del modo que resultaría adecuado para el modelo que tiene de sí mismo, y continúa con tales expectativas a pesar que la realidad le demuestre lo contrario. Tales percepciones y expectativas equivocadas dan lugar a diversas creencias erróneas acerca de los demás, a falsas expectativas sobre el modo como se comportarán, y a acciones inadecuadas, que pretenden anticipar la respuesta al comportamiento que de los otros espera”. (Bowlby, 1986, pág. 170). Esto, lleva a concebir al entrenamiento asertivo de un modo distinto a como se ha desarrollado clásicamente, ya que desde este marco sería necesario no sólo generar cambios a nivel conductual y cognitivo, sino también a nivel de los patrones de comportamiento interpersonal del sujeto y modos primarios de vinculación.

Lo anterior se engarza con la postura del Constructivismo Cognitivo, en que el ser humano es planteado como un sí mismo procesal y dinámico, en el que la madurez y desarrollo del individuo, más que ser “un producto final o un estado ininterrumpido, es un proceso abierto de asimilación de la experiencia, que ya sea progresiva o regresivamente, cambia continuamente el punto de equilibrio alcanzado a lo largo de la orientación ortogénica de un creciente orden o complejidad estructural”. (Guidano,

1994, pág. 116). En este sentido, las distintas experiencias vividas en el ciclo vital del sujeto, son constitutivas y se transforman en vivencias tan relevantes como las de los primeros años (Ibidem, 1994), ya que pueden provocar cambios sustanciales en la dinámica y procesos de éste. De ahí la gran relevancia que adquiere el proceso psicoterapéutico en el cambio de la experiencia en curso del paciente.

### III. 2. 2. Evaluaciones e Intervenciones en Asertividad

Es importante destacar que la Asertividad no es una característica innata y heredada del ser humano, y que por tanto no existirían sujetos asertivos o no asertivos, sino que existiría una habilidad posible de aprender y de desarrollar por cada individuo. Al ser la Asertividad una habilidad interpersonal aprendible, es dable pensar que se hace necesario delimitar un cierto tipo de entrenamiento que facilite su desarrollo y mantención. Así, desde lo que se ha planteado en el presente trabajo, se hace necesario la utilización de técnicas terapéuticas que permitan una mayor fidelidad y coherencia con los postulados teóricos y los desafíos prácticos que presenta esta nueva forma de entender la asertividad.

Lo anterior implica, por ejemplo, la utilización de estrategias cualitativas de medición, evaluación e intervención, siendo consistentes además, con una tendencia actual en las ciencias sociales, como es la mayor utilización de estrategias cualitativas de investigación (Wenk, 2001, Com. Pers.) Sin embargo, lo anterior no significa dejar de lado lo cuantitativo, sino más bien complementarlo.

Por lo anterior, se piensa que existen diversas técnicas que pueden ser de gran utilidad para el diagnóstico y la evaluación de la Asertividad, y que pueden operar como complemento a las evaluaciones que ya se conocen y que han sido reseñadas principalmente en el momento conductual. Estas técnicas se transforman en un aporte, en la medida que puede agregárseles un valor al resignificarlas desde la perspectiva de la Asertividad Reformulada: es en ese evento en que se encuentra la innovación. No se propone, por tanto, inventar nuevas técnicas (aunque no se cierra esa puerta) sino aprender a significarlas y utilizarlas desde el modelo de la Asertividad Reformulada.

Así entonces, es posible trabajar, por ejemplo, con técnicas cualitativas conocidas, como el análisis de discurso, pero darle una utilización innovadora y



consecuente con este marco teórico y evaluar, por ejemplo, la capacidad de los sujetos de expresarse de manera que sea posible la negociación con el otro, a través de la utilización de condicionales en el lenguaje. Por otro lado, también sería posible utilizar técnicas operativas como el "role playing" de interacciones sociales, (provenientes del modelo conductual), pero con objetivos de autoobservación e interpretada desde una perspectiva constructivista.

Por otra parte, la noción de investigador también requiere de una reformulación: se piensa que esta reformulación implica a un observador que es participante activo en el proceso, y que además de investigar puede actuar estratégicamente sobre el fenómeno que observa, sin por ello restar validez a sus observaciones, ni a las intervenciones.

#### **a. Técnicas Procedurales en el Entrenamiento Asertivo.**

Es posible pensar en una intervención terapéutica, en que el acento esté puesto en la relación que se establece entre terapeuta y un sujeto en particular; o la relación que se establecería entre terapeuta y grupo, como también entre los distintos miembros que conformarán dicho grupo, en el contexto de un trabajo grupal. Es entonces que en la Clínica Cognitiva Constructivista la base segura que el terapeuta pueda entregar a su paciente y a partir de la cual éste pueda explorarse a sí mismo y explorar también sus relaciones afectivas (Bowlby, 1986), se hace primordial en el entrenamiento en habilidades sociales.

Al mismo tiempo, es relevante la importancia que se entrega en este proceso, a buscar en última instancia una recreación y resignificación del repertorio asertivo del paciente, e invitar al sujeto a realizar junto con el terapeuta, Exploraciones Experienciales\* de aquellas situaciones actuales con personas claves, y los papeles que tiende a desempeñar en las mismas, con el fin de poner el acento en la capacidad de darse cuenta de los ciclos cognitivos que el paciente tiende a desarrollar, y que conducen al padecer interpersonal del sujeto. A partir del método del descentramiento\*\* (Safran y Seagal, 1994), o del método autoobservacional (Guidano, 1993), el paciente debiera ser capaz de responsabilizarse por el propio grado de participación que le compete en la construcción y creación cotidiana de sus interacciones con otros significativos, al mismo

---

\* Esta técnica se encuentra explicada en el punto II. 3. b. de esta memoria.

\*\* Método que incluye dos técnicas interpersonales: exploración experiencial y metacomunicación.

tiempo de ir generando una autoconciencia en torno a los roles que tiende a desempeñar, como también de las emociones y pensamientos que se encontrarían detrás de dichos patrones.

En este contexto interpersonal, pareciera ser fundamental que el terapeuta sea capaz de llamar la atención del paciente sobre las formas, en que quizá involuntariamente, tiende a construir los sentimientos del terapeuta con respecto a sí mismo, y sobre las acciones, gestos y conductas que el paciente recrea en la relación terapéutica (Bowlby, 1986), es decir, aquellos marcadores interpersonales que se ponen en juego y que conducen tanto al terapeuta, como a otros, a dar una determinada respuesta al sujeto, la que tiende a perpetuar su ciclo cognitivo interpersonal (Safran y Seagal, 1995). Por ello, la técnica de la Metacomunicación<sup>o</sup> debiera tener un papel fundamental en el manejo de las habilidades asertivas, lo que requiere por tanto de la autenticidad y veracidad emocional que atañe al terapeuta, como también de un alto grado de autoconocimiento por parte de éste.

Es un hecho que la Metacomunicación de terapeuta a paciente, como también la posibilidad que el paciente logre identificar a partir de la conducta del terapeuta algunas situaciones o ideas que lo lleven a sentirse interpersonalmente incómodo, permitirían ir acrecentando en el paciente sus habilidades sociales, al ser éste capaz de verbalizar y señalar al otro que es aquello que lo lleva a actuar y sentir de una determinada manera. (Beck, 1995).

Así, las técnicas procedurales anteriormente señaladas permitirían al paciente darse cuenta de cómo las situaciones en las que el mismo típicamente se sitúa, y sus reacciones características ante las mismas, incluso, aquello que pudiera estar ocurriendo entre él y el terapeuta, o entre él y el resto de los miembros del grupo, pueden ser comprendidas desde la experiencia real que tuvo con figuras por las que sentía apego en su infancia y adolescencia, como también sobre aquellas respuestas que solía recibir o que aún recibe, y en base a esto ser capaz de buscar estrategias nuevas de resolución y enfrentamiento interpersonal.

Sin embargo, el método del descentramiento o de la autoobservación no sólo permitiría lo anteriormente expuesto, sino también, como lo propone Guidano, la

---

<sup>o</sup> Esta técnica se encuentra explicada en el apartado II. 3. b. de esta memoria.



secuencialización de la historia y biografía del individuo, lo que permite en última instancia coordinarse con otros y ser capaz de crear un mundo intersubjetivo, siendo estratégicos en las interacciones, e imaginando e identificando futuras secuencias tanto externas como internas. (Guidano, 1997). Lo anterior permitiría que las intervenciones en el nivel conductual y cognitivo, fueran comprendidas desde las técnicas procedurales anteriormente utilizadas, y que harían que intervenciones más concretas, que hacen referencia a la forma que adquiere la comunicación en un sujeto determinado, tengan sentido y sean comprendidas a partir de un estilo particular de vinculación que ha caracterizado la historia de éste. Se sostiene entonces, que las técnicas procedurales no pretenden descartar las heredadas desde la tradición cognitiva o conductual.

### **La Formación Psicoterapéutica y su relación con la Asertividad Reformulada.**

La intervención en Asertividad Reformulada requiere de complejas estrategias por parte de quien interviene. Cuando la intervención está dirigida a un grupo, es aún más compleja, en tanto exige a más de un sujeto trabajando por un objetivo terapéutico, de allí que una de las propuestas que se puede hacer es la necesidad que la intervención a los grupos sea llevada a cabo por equipos de intervención coordinados entre sí, capaces de complementar sus habilidades y destrezas para conseguir un objetivo. Es decir, se requieren equipos de intervención generativos, por lo que sería necesario también un proceso interno de adecuación entre los interventores para que se pueda llevar a cabo una verdadera instancia de cambio.

La capacidad del terapeuta en cuanto a su propio repertorio social se vuelve fundamental en el trabajo del entrenamiento asertivo y requiere por parte de éste de ciertas capacidades de concientizar y reconocer emociones, y trasladarlas a una intención terapéutica, que vehicule en el discurso una propuesta hacia el paciente que sea claramente recepcionada por éste, y que permita a la larga del proceso, una negociación y complementariedad de intenciones entre ambos, espacio en que se facilita la salud mental.

## IV Conclusiones y Discusión

*"Las obras (...) no se terminan... se abandonan."  
Leonardo Da Vinci*

El anterior desarrollo ha pretendido justificar la necesidad de reformular el concepto de Asertividad a partir de la evolución del Modelo Cognitivo, como también entregar al lector una propuesta acerca de los conceptos de Deseo, Intención y Complementariedad de Intenciones en el marco de la Asertividad Reformulada. Todo este trabajo ha llevado a sus autores a la necesidad de discutir y plantear ciertas repercusiones que consideran fundamentales en torno a la evolución del **Modelo Cognitivo** y de la Asertividad Reformulada.

La necesidad de insertarse en las raíces y en el desarrollo histórico que caracteriza a nuestro modelo de trabajo, ha permitido reconocer las múltiples posibilidades que entrega para el trabajo clínico el **Modelo Cognitivo**, y cada uno de los momentos que lo constituyen. Es en este contexto, que se hace relevante destacar que ninguno de los antecedentes que conforman la propuesta metateórica de Juan Yáñez, es más viable que otro, más acertado o más correcto en términos operativos, ya que todos son reflejo de una elección epistemológica y pragmática. Todos estos antecedentes, en última instancia, persiguen un mismo objetivo: permitir, a través de un cambio terapéutico, aumentar la calidad de vida y disminuir el sufrimiento del sujeto.

Se cree que el acento que cada terapeuta ponga en cada uno de estos momentos, cuando se interviene, es por sobre todo un asunto de elección, que se funda a partir de la historia, la experiencia y por sobre todo a partir de aquella perspectiva que le permita sentirse cómodo en el trabajo clínico con cada paciente.

Así mismo, la posibilidad de situarse en diferentes técnicas y herramientas terapéuticas dentro de un mismo marco de referencia, aparece como una gran fortaleza que caracteriza al **Modelo Cognitivo**, y es precisamente esta capacidad de flexibilización y adaptabilidad, lo que ha llevado a los autores de este trabajo a situarse desde esta mirada de lo humano, en que lo central es permitir al paciente un cambio desde sus propias necesidades y características, y no imponerle una forma de trabajo o de comprensión de la realidad que no le sean propias.



Este abordaje de la metateoría, también ha permitido señalar las principales diferencias que determinan a uno u otro momento evolutivo. Por una parte, la principal distinción entre el Momento Conductual y Cognitivo es el salto paradigmático en relación al objeto de estudio, en que los procesos mediacionales comienzan a contemplarse como fundamentales en la comprensión del fenómeno humano. Por su parte, el momento Cognitivo e Interpersonal se diferencian en el énfasis entregado a los procesos emocionales. Mientras que en el paradigma cognitivo la emoción no es considerada como esencial en el comportamiento humano (el que es concebido como resultado de operaciones cognitivas), la epistemología Constructivista deposita un peso particular e importante al emocionar de los sujetos en relación. De ahí el gran énfasis que hace el momento constructivista en el trabajo con el nivel implícito de conocimiento humano. (Guidano, 1994)

Esta evolución justifica entonces la necesidad de reformular la asertividad, en la medida que ésta ha introducido un importante cambio en la manera de entender el fenómeno de lo humano, pasando desde epistemologías positivistas a las constructivistas, cambiando su punto de referencia; desde una noción de sujeto mecánico a la noción de sí mismo como un proceso en construcción en la dinámica relacional con un otro.

El concepto de asertividad, que se vio tiene sus raíces en el siglo pasado, debiera de variar, y no sólo a partir de lo teórico, sino que también a partir de la repercusiones prácticas que dicha reformulación requiere. En este sentido es Yáñez quien se hace cargo de la necesidad de reformular el concepto, es decir, de plantear una nueva definición más acorde con los cambios profundos que ha experimentado la psicología cognitiva desde sus orígenes, hasta el día de hoy, y que de cuenta de la mayor cantidad de variables que es posible reconocer y considerar al evaluar a un sujeto en interacción con otros.

Esta propuesta requiere, sin embargo, de un desarrollo teórico que abarque un abanico de fenómenos que hasta ahora no se habían abordado, ni en el **Modelo Cognitivo** ni en el Modelo de la Asertividad Reformulada, como son el Deseo, la Intención y la Complementariedad de Intenciones, conceptos que hacen del Modelo de la Asertividad reformulada una herramienta teórica más completa.

Una de los principios fundamentales en esta reformulación es que la asertividad

deja de ser una variable personal, para constituirse en una variable interpersonal. Como tal, se vuelve dinámica y cambiante a partir de los vínculos y relaciones que el sujeto establece. Este es el punto que a juicio de los autores del trabajo, sienta las bases para todas las demás repercusiones que tendrá la reformulación del concepto, ya que implica que la asertividad reformulada es pensada como un estilo relacional, una forma de interacción interpersonal orientada a la generatividad en las relaciones. Así, el eje de análisis no es sólo el desempeño de un sujeto aislado, sino el desempeño del sujeto en relación con otros.

El uso del lenguaje en el marco del Modelo de la Asertividad Reformulada es de radical importancia, además corresponde a un área que comienza a crecer como foco de interés en Psicología, al proponerse integraciones interdisciplinarias con la Lingüística, la Filosofía o la Semiótica. El lenguaje adquiere una importancia fundamental en el desarrollo de la asertividad, ya que se transforma en el medio de relación con el otro por excelencia, además de constituirse en una herramienta que crea realidad a partir de la negociación de significados. (Bruner, 1988).

Otra de las repercusiones de esta reformulación, es que la noción de conducta asertiva es reemplazada por la de acto asertivo. Esto implica una mayor complejidad, en tanto se asume a la asertividad como un evento que ocurre en el contexto interpersonal, pero que al mismo tiempo tiene repercusiones en el desarrollo global del sujeto, posibilitando a quienes participan de este acto, operar cada vez en niveles más abstractos, más flexibles e inclusivos, en definitiva más generativos. (Yáñez, 2002, Com. Pers).

En este sentido, es vital rescatar que las consecuencias del acto asertivo no sólo implican una mayor capacidad de adaptación del sujeto o respuestas más satisfactorias hacia el medio, sino también repercusiones y cambios sobre la naturaleza y forma de la relación interpersonal. Este acto articula en sí el deseo del sujeto, el estado de deseo del otro, el fin que buscaría el sujeto (la intención), y la relación entre ambos (espacio que podría permitir la complementariedad). Por lo anterior, las intervenciones en habilidades sociales producen resultados que se generalizan a diversas áreas del funcionamiento del sujeto: laboral, familiar, sexual, etc.



Es a partir de esta generalización de los resultados de la intervención en Asertividad, que el entrenamiento en habilidades sociales puede utilizarse en distintos ámbitos del quehacer psicológico, siendo interesante de aplicar a nivel individual en la clínica, y a nivel grupal en colegios, comunidades, organizaciones o grupos terapéuticos.

Entonces, la Asertividad desde todo lo que se ha planteado en este trabajo, sólo puede ser entendida como un proceso a largo plazo, (Wenk, 2000, Com. Pers.) que se caracteriza por ser un proceso constante que se encuentra en permanente evolución, acomodación y cambio.

Otro aporte importante de destacar, es que en la perspectiva de la Asertividad Reformulada, los requerimientos asertivos variarán también con las diversas etapas de desarrollo de los sujetos. Esto, en atención a que el contexto interpersonal, el contexto físico, los niveles de autoconocimiento y otros múltiples factores varían con el tiempo, por tanto los requerimientos de los sujetos y sus estrategias de resolución cambian. La propuesta es que esta variación se dirija siempre a niveles de mayor generatividad, tanto intra como interpersonal.

Con lo anterior, se hace referencia a la importancia que tiene la consideración del contexto y de las características particulares de cada sujeto al momento de intervenir. Por ejemplo, los requerimientos de una relación de pareja en términos de la Asertividad Reformulada, no son los mismo que los que se requieren en una relación laboral, en términos de intimidad, proyección, intensidad, etc.

Ligado a esto, se hace interesante observar como esta reformulación entrega a la práctica psicológica una nueva herramienta en el entrenamiento asertivo individual, grupal, comunitario y organizacional, en que lo central será la comprensión de la asertividad como un proceso que implica el deseo del sujeto, el cual requiere ser operacionalizado en una intención vehiculizada a través de un acto de habla, que permita la complementariedad, que producirá como resultado a largo plazo la generatividad tanto a nivel personal, como interpersonal.

En el presente trabajo se ha tratado de definir conceptualmente deseo, intención y

complementariedad de Intenciones. Llegando a proponer a un cierto efecto embudo<sup>\*</sup> en el acto asertivo. Este acto se inicia en el deseo inespecífico y sin dirección del individuo, y toma una dirección en la intención que, al ser desplegada por el sujeto y cumplirse ciertas condiciones, puede dar como resultado la complementariedad con la intención del otro, que ya vendría siendo un efecto del despliegue del sujeto en interacción con otro. Se piensa que esta secuencia puede ser una herramienta teórica relevante en el estudio de la asertividad reformulada y de alguna manera también resulta un complemento al modelo planteado por Juan Yáñez.

En este sentido se cree relevante señalar que el trabajo aquí expuesto en relación a la definición y delimitación del deseo, la intención y complementariedad de intenciones, no busca ser conclusivo, sino ser un aporte que abra preguntas y discusiones. Al respecto, el deseo se abre como un espacio de amplio interés de diversos temas, en que su comprensión, cobra un estado de vital importancia, como por ejemplo, en el ámbito de la sexualidad.

Por su parte, la intención puede dar pie a trabajos en torno a la importancia que adquiere la predicción en la constitución del sí mismo y el desarrollo de la mente. Como también a trabajos empíricos en torno a los actos de habla, en que investigaciones cualitativas cobran mucha relevancia. Por ejemplo, el trabajo con análisis de discursos en distintas Organizaciones de Significado Personal.

Con respecto a la complementariedad de intenciones, se piensa que puede dirigirse a delimitar la importancia que adquiere el "cómo" se dicen las cosas. Este es uno de los elementos a los que se ha dado mayor énfasis en este trabajo. El "cómo", corresponde a la forma en que el sujeto se despliega frente a los otros. Este "cómo" implica, por tanto, si se abren o cierran mundos a la relación.

En el cómo se dice, actúa y siente lo que le ocurre a las personas, se juega su particular manera de organizar el mundo. En este contexto, el uso de técnicas y dinámicas que permitan distinguir las propias estrategias de resolver vínculos y relaciones se vuelve un proceso fundamental en la práctica de las habilidades sociales.

---

<sup>\*</sup> Se ha planteado que una noción útil para explicar el proceso sería la de "creodas". Ver acápite III. 1. 2. d. dedicado a los actos de habla.



Como se ha visto, la mirada que se tiene de sí mismos viene dada siempre desde los otros. Se está en constante interacción, pero el cómo se resuelve esa interacción responde a estrategias muy personales. Por ejemplo: hay muchas maneras de pedir algo prestado. Cómo se pide lo que se quiere, tiene más opciones de ser una petición efectiva en la medida que las personas sean capaces que su despliegue abra mundos posibles a la relación. Incluso puede ocurrir que no obtengan el objeto que solicitan, pero si puede lograrse una mayor intimidad, proyección, permanencia e intensidad en la relación, entonces habrá ocurrido uno de los fenómenos más importantes dentro de el modelo de la Asertividad Reformulada: La Generatividad.

Estas estrategias que se despliegan ante otros pueden variar hacia niveles de mayor complejidad. Esto ocurrirá en la medida que la mirada acerca de sí mismo se torne insuficiente y requiera ampliarse hacia nuevos espacios de coherencia, es decir requiera incluir mayores repertorios e información. La propuesta de la asertividad es que la inclusión de nuevos elementos al sí mismo permite hacer más satisfactoria y saludable la experiencia en curso.

Así, el modelo plantea, que habrán tantas estrategias como sujetos. La idea sin embargo no es encontrar la mejor estrategia *per se*, sino más bien permitir a cada sujeto encontrar el modo y la forma que más le satisface, en el entendido que quien mejor puede dar cuenta de sí mismo, es el propio sujeto. Cada uno debe encontrar, "en coordinación con los otros", la forma mas satisfactoria (generativa) de poner en juego los propios recursos, sin importar cuántos o cuáles sean estos.

Al mismo tiempo, el reconocer los propios recursos requiere de la responsabilidad del sujeto en relación al despliegue de sus propias estrategias, aunque requieran de una apertura y exposición ante el otro que muchas veces se torna difícil. Lo anterior implica que el sujeto se haga cargo de la parte que le corresponde en la relación. Este planteamiento puede verse reflejado en una frase típica del Grupo Cognitivo al referirse al concepto de la Asertividad Reformulada: "Entre ponerle y no ponerle... es mejor ponerle" (Yáñez y cols., 2002, Com. Pers.).

En este sentido el método de la autoobservación (Guidano, 1993) o del descentramiento (Safran y Seagal, 1994) se vuelve una herramienta fundamental que permitirá al sujeto internalizar la capacidad de ser observador participante (Sullivan,

1957) de sus propias interacciones, siendo objeto y sujeto de sí mismo, y en que el otro se vuelve imprescindible en la posibilidad de reconocerse y diferenciarse a partir del uso del lenguaje.

Con respecto a las repercusiones en investigaciones futuras, cabe destacar que se hace necesario proponer definiciones operacionales de los conceptos que aquí se han delimitado. Básicamente, en el sentido de generar variables en estos ámbitos que puedan ser cuantificables y que complementen herramientas que ya existen, como el CAR, (Cuestionario de Asertividad Reformulada). Mientras que áreas como la capacidad de poner el deseo como intención o el área de la complementariedad de intenciones, se abren como sendas posibles de desarrollos teóricos.

Por su parte, al pensar en el rol que compete al psicólogo como facilitador de habilidades sociales, éste debiera de constituirse en un observador que es participante activo en el proceso, en que la capacidad del terapeuta en cuanto a su propio repertorio social se vuelve fundamental en el trabajo del entrenamiento asertivo y requiere por parte de éste de ciertas capacidades de concientizar y reconocer emociones y trasladarlas a una intención terapéutica, que vehicule en el discurso una propuesta hacia el paciente que sea claramente recepcionada por éste, y que permita a la larga del proceso, una negociación y complementariedad de intenciones entre ambos.

Una de las propuestas que se puede hacer es la necesidad que la intervención a los grupos sea llevada a cabo por equipos de intervención coordinados entre sí, capaces de complementar sus habilidades y destrezas para conseguir un objetivo terapéutico. Es decir, se requiere de equipos de intervención coordinados, para lo que se hace necesario un proceso interno de adecuación entre los interventores.

Finalmente, se cree que uno de los principales aportes de este trabajo de investigación a la Psicología, es la integración de otras disciplinas complementarias, como la Filosofía, la Lingüística y la Biología, las que han sido un aporte de importancia medular a todo lo presentado en este trabajo. La Psicología requiere de ciencias que la acompañen en la misión y el objetivo de comprender y ayudar al ser humano en su desarrollo y complejización. Se considera que uno de las fortalezas del Modelo Cognitivo es precisamente fomentar esta forma de trabajo "promiscua". (Yáñez, 2002, Com. Pers.).



## Bibliografía

1. Alvarado, L. (1998): Apuntes Asignatura *Psicología Anormal*. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
2. 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 de Chile.
3. Austin, J. (1962): *Como hacer cosas con Palabras. Palabras y acciones*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
4. Bandura, A. (1987): *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. México. Ediciones Martínez Roca. S. A
5. Beck, A.; Rush, J.; Shou, B.; y Emery, G. (1983): *Terapia Cognitiva de la Depresión..* España. Editorial Desclée de Brouwer
6. Beck, A. (1995): *Terapia Cognitiva de los Trastornos de Personalidad*. Editorial Paidós. Argentina.
7. Binswanger, L. (1973): *Artículos y Conferencias Escogidas*. España. Madrid. Editorial Gredos.
8. Bowlby, J. (1986): *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. Madrid. Editorial Morata.
9. Bowlby, J. (1993): *El Vínculo Afectivo*. Barcelona. España. Editorial Paidós. Psicología Profunda.
10. Bowlby, J. (1993): *La Separación Afectiva*. Barcelona. España. Editorial Paidós. Psicología Profunda.

11. Bowlby, J. (1993): *La Pérdida Afectiva*. Barcelona. España. Editorial Paidós. Psicología Profunda.
12. Bronda, J. (2001) *Validación del Cuestionario de Asertividad Reformulada (C.A.R.) en una muestra de sujetos con educación Técnica en Santiago*. Memoria para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago.
13. Bruner, J. (1987): *La Importancia de la Educación*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
14. Bruner, J. (1990): *La Elaboración de Sentido*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
15. Bruner, J. (1991): *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*. Barcelona. Editorial Paidós.
16. Bruner, J. (1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los Actos de la Imaginación que dan Sentido a la Experiencia*. Barcelona. España. Editorial Gedisa.
17. Caballo, V. (2000): *Manual de Evaluación y Tratamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid. España. Siglo XXI de España Editores.
18. Calvino, I. (2000): *Las Ciudades Invisibles*. Madrid, España. Editorial Siruela.
19. Chemama, R. (1998). *Diccionario del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Amorrortu.
20. Crittenden, P. (2001): *Seminario: El Amor y su Relación con el Desarrollo del Self y la Psicopatología*. Sociedad de Terapia Cognitiva Posracionalista. Santiago de Chile.
21. Dennett, D. (2000): *Tipos de Mentes*. Barcelona. España. Editorial Debate.
22. Dennett, D. (1991): *La actitud Intencional*. Barcelona. España. Editorial Gedisa.
23. Dennett, D. (1992): *La Libertad de acción: un análisis de la exigencia del Libre Albedrío*. Barcelona. España. Editorial Gedisa.



24. Di Silvestre, C. (1996): *Apuntes Asignatura Introducción a la Metodología en Ciencias Sociales*. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
25. Dorsch, F. (1994): *Diccionario de Psicología*. Barcelona. Editorial Herder.
26. Einstein, A. y otros (1993): *La Teoría de la Relatividad: sus orígenes e impacto sobre el pensamiento moderno*. Barcelona. Editorial Altaya.
27. English, English. (1977): *Diccionario de psicología y psicoanálisis*. Buenos Aires. Biblioteca Lexicom Paidós.
28. Ellis, A; Russel, y Grieger, J. (1990): *Manual de Terapia Racional Emotiva*. Vol. II. Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer. España.
29. Ellis, A. (1988): El ABC de la Terapia Racional Emotiva. En *Cognición y Psicoterapia*. Mahhoney y Freeman. (Compiladores). Barcelona, España. Editorial Paidós Ibérica.
30. Ey, H. (1963): *La Conciencia*. Madrid. Editorial Gredos.
31. Furth, H. (1987): *El Conocimiento como Deseo. Un Ensayo sobre Freud y Piaget*. España. Editorial Alianza. Psicología Minor.
32. Gardner, H. (1996): *La nueva Ciencia de la Mente. Historia de la Revolución Cognitiva*. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
33. Ghio, A. (1991): *Diccionario práctico de sinónimos y antónimos*. Santiago. Chile. Editorial Cochrane.
34. Godoy, M. (2001): *Constructivismo, Cognición y Psicoterapia*. Argentina. Asociación Argentina de Psiquiatras.
35. González, A. (2001): Conferencia *El cambio de paradigma en la ciencia del siglo XX: de la Neurociencia a la Ciencia Cognitiva*. Clínica Psiquiátrica Universitaria.

Universidad de Chile. Santiago.

36. González, B.; Richaud, M. y Silva, L. (1987): *Enfoque Cognitivo- Conductual: Dos Modalidades de Tratamiento Asertivo en Adolescentes, incorporando Técnicas de Trabajo Corporal*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Chile.
37. Goncalves, O. (1997): Psicoterapia cognitiva narrativa: La construcción hermenéutica de significados alternativos. En *Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas. Teoría Investigación y Práctica*. Mahoney, M. (Compilador). España. Editorial Biblioteca de Psicología. Desclée de Bouwer.
38. Goncalves, O. (1998): Hermenéutica, Constructivismo y Terapias Cognitivas Conductuales: Del Objeto al Proyecto. En *Constructivismo en Psicoterapia*. Neimeyer, R; Mahoney, M. (Compilador). Barcelona. España. Editorial Paidós.
39. Greenberg, L.; Rice, L.; y Elliot, R. (1996): *Facilitando el cambio emocional*. Ibenca. España. Editorial Paidós
40. Guidano, V. (1994): *El Sí Mismo en Proceso: Hacia una Terapia Cognitiva Postracionalista*. Barcelona. Editorial Paidós.
41. Guidano, V. (1993): La Terapia Cognitiva desde una Perspectiva Evolutiva-Constructivista en *Revista de Psicoterapia* Vol. IV, N° 14/15.
42. Guidano, V. (1997): Conferencia *Relación entre Vínculo y Significado Personal: Una Perspectiva Narrativa para explicar el proceso de cambio*. Instituto de Terapia Pos Racionalista. Traducción Angélica Carrasco. Revisada y corregida por Zagmutt, A. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
43. Guidano, V. (1997): Un enfoque Constructivista de los procesos del conocimiento humano. En *Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas. Teoría Investigación y Práctica*. Mahoney (Compilador). España. Editorial Biblioteca de Psicología. Desclée de Bouwer.



44. Heiseberg, W. (1985): *La Imagen de la Naturaleza en la Física Actual*. Madrid. España. Editorial Orbis.
45. Jaspers, K. (1948): *Psicopatología General*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Beta.
46. Kuhn, T. (1971): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
47. Kanfer, F. y Phillip, J. (1977): *Principios de Aprendizaje en la Terapia del Comportamiento*. México. Editorial Trillas.
48. Kühne, W. (1999): ¿De qué hablan los Cognitivos cuando hablan de Inconsciente? En *Memorias de las Primeras Jornadas Clínicas del Caps*. Departamento de Psicología. Universidad de Chile. Santiago.
49. Kühne, W. (2000): *¿Tienen los Sueños un Lugar en la Psicoterapia Cognitiva? Hacia una Conceptualización de los Sueños para la Clínica Cognitiva*. Memoria para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile. Santiago.
50. Laplanche, J. y Pontalais, J.B. (1993) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
51. López, R. (2001): Constructivismo Radical de Protágoras a Watzlawick. En *Tradición y cambio en la Psicopedagogía*. Roberto Careaga (Editor). Santiago de Chile. Publicación de la Universidad Educare. Pág. 27- 35.
52. Lorenz, K. (1985): *La otra Cara del Espejo*. Barcelona. Editorial Plaza & Janes.
53. Luckács, G. (1980): *The Ontology of the social Being. Labour*. Londres. Inglaterra. Editorial Merlin Dress.
54. Mahoney, M. (1983): *Cognición y Modificación de Conducta*. México. Editorial Trillas.

55. Mahoney, M; y Freeman, A. (1988): *Cognición y Psicoterapia*. Barcelona, España. Editorial Paidós Ibérica.
56. Mahoney, M. (1997): *Psicoterapias Cognitivas y Constructivismo*. Barcelona. España. Editorial Desclée de Brouwer.
57. Marks, I. (1970): *Tratamiento de las Neurosis : Teoría y Práctica de la Psicoterapia Conductual*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.
58. Maturana, H; y Varela, F. (1984): *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.
59. Maturana, H. (1989): ¿Dónde está la mente? en *Revista Terapia Psicológica*, Año VIII, N° 12, páginas 15 a la 23. Santiago de Chile.
60. Maturana, H. (1993): *El sentido de lo humano*. Chile. Editorial Universitaria.
61. Mazzarelli, A. (1985): *Las alteraciones de la voluntad*. Apuntes docentes para la asignatura de Psicopatología. Universidad Diego Portales. Facultad de Ciencias Sociales
62. Mead, G.H. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*. México. Editorial. Paidós.
63. Molina, V. (1996 y 1997): Apuntes Asignatura *Psicología Social I*. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
64. Molina, V. (1998): Seminario *Pearce y la educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Educación. Universidad de Chile.
65. Molina, V. (1998): Cuando hablamos de Constructivismo en *Revista de Educación*. (Mineduc), N° 260, Santiago de Chile.
66. Neimeyer, R. y Mahoney, M. (1998): *Constructivismo en Psicoterapia*. Barcelona. España. Editorial Paidós



67. Piaget, J. (1969): *Biología y Conocimiento*. Editores S.A. Barcelona, España. Editorial Siglo Veintiuno.
68. Piaget, J. (1973) *Estudios de Psicología Genética*, Emecé, Buenos Aires
69. Piaget, J. (1987): *Introducción a la Epistemología Genética: El pensamiento Biológico, Psicológico y Sociológico*. México. Editorial Paidós. Psicología Evolutiva.
70. Piaget, J. (1987): *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona España. Editorial Seix Barral.
71. Piaget, J. (1986): *El Comportamiento Motor de la Evolución*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
72. Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1993): *El Yo y su Cerebro*. Barcelona. España. Editorial Labor.
73. Rabossi, E. (1995): *Cómo Explicar lo Mental: Cuestiones Filosóficas y Marcos Científicos*. En *Filosofía de la Mente y Ciencia Cognitiva*. Eduardo Rabossi. (Compilador). Barcelona. Ediciones Paidós.
74. Safran, J. (2001): Conferencia: *La Alianza en la Psicoterapia Cognitiva Interpersonal*. Asociación Chilena de Psicoterapias Cognitivas A. G.
75. Safran, J. y Seagal, Z. (1994): *El Proceso Interpersonal en la Terapia Cognitiva*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
76. Safran, J. y Muran, C. (2000): *Negotiating the therapeutic Alliance: A relational treatment guide*. Traducción realizada por Elizabeth León Mayer. New York. The Guildford Press.
77. Searle, J. (1992): *Intencionalidad: Un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid. España. Editorial Tecnos.

78. Searle, J. (1994). *Actos de Habla*. Madrid, España. Ediciones Cátedras.
79. Schwartzmann, F. (1996): Asombro y Hermenéutica en el Conocimiento. En *Artes y Letras. Diario El Mercurio*. Santiago de Chile.
80. Skinner, B. F. (1974): *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona. España. Editorial Macmillan Company.
81. Skinner, B. F. (1984): *Walden Dos. Hacia una Sociedad Científicamente Construída*. España. Editorial Martínez Roca.
82. Sullivan, H. S. (1957): *La Entrevista Psiquiátrica*. Buenos Aires. Editorial Psique.
83. Varela, F. (2000): *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile. Editorial Dolmen.
84. Vygotski, L. S. (1988): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Editorial Grijalbo.
85. Vygotski, L. S. (1982): *Pensamiento y Lenguaje*. En *Obras Escogidas*. Madrid. España. Visor Distribuciones, S. A.
86. Waddington, C. (1975): El Animal Humano. En R. Brain y otros, *Psicología Social y Humanismo*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós
87. Wenk, E (1999): *Apuntes Asignatura Metodología de la Investigación Científica en Psicología*. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
88. Watzlawick, J.; Weakland, R; y Fisch. J. (1989): *Cambio*. Barcelona. Editorial Herder.
89. Warren, H. (1977): *Diccionario de Psicología*. México. Editor Fondo de Cultura Económica



90. Wessler, R (1990): Tipos de Cogniciones en las Psicoterapias de orientación Cognitiva. En *Manual de Terapia Racional Emotiva*. Compilado por Ellis y cols. Vol. II. España. Biblioteca de Psicología Desclee de Brouwer.
91. Wolpe, J. (1977) *Práctica de la Terapia de la Conducta*. México. Editorial Trillas D.F. México.
92. Yáñez, J. (1998): *Apuntes Asignatura Teoría y Sistemas Psicológicos*. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
93. Yáñez, J. (1999): *Apuntes Asignatura Psicoterapia Adultos*. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
94. Yáñez, J. (2000): *Apuntes Asignatura Clínica Adultos*. Carrera de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
95. Yáñez, J. (1999): *Asertividad Reformulada*. Documento de trabajo inédito.
96. Yáñez, J. (2000): *Asertividad Reformulada*. Documento de trabajo inédito.
97. Yáñez, J. (2000): *Teoría Clínica Constructivista*. Documento de trabajo Inédito. Grupo de Psicoterapia Constructivista Cognitiva. Caps. Universidad de Chile.
98. Yáñez, J. y cols. (2001): *Hacia una Metateoría Constructivista Cognitiva de la Psicoterapia*. En *Revista de Psicología*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Vol. X N° 1.
99. Yates, A. (1977): *Terapia del Comportamiento*. México. Editorial Trillas.
100. Zagmutt, A; y Ruiz, A. (1988): *Terapia Cognitiva Hoy: Una actualización*. En *Revista Terapia Psicológica*. Año VII, N° 10.
101. Zagmutt, A; y Ferrer, M. (1999): *Nuevos enfoques Integrativos en la Terapia Consciente: Hacia una visión Post-Racionalista*. En II Congreso Latino Americano de Estudiantes de Psicología. Santiago de Chile.

102. Zlachevsky, A.M. (1996): Una mirada Constructivista en psicoterapia, en *Revista Terapia Psicológica*, Vol.VI (2), N° 26, Santiago de Chile.



## ANEXOS

## Evolución del Modelo Cognitivo

| Momento Conductual<br>1920- 1950   | Momento Cognitivo<br>1960- 1970                                     | Momento Interpersonal<br>1980                      | Momento Constructivista<br>1990   |
|--|---|--|---|
| Pavlov<br>Watson<br>Skinner<br>Salter<br>Marks<br>Kanfer<br>Phillip<br>Yates | Bandura<br>Beck<br>Ellis<br>Mahoney<br>Raimi<br>Kelly<br>Michenbaum | Bowlby<br>Sullivan<br>Greenberg<br>Safran y Seagal | Guidano<br>Reda<br>Maturana<br>Varela<br>Mahoney<br>Vygotsky<br>Piaget<br>Bruner<br>Molina<br>Yáñez |



|                      | Momento Conductual  | Momento Cognitivo  | Momento Interpersonal  | Momento Constructivista  |
|----------------------|---|--|--|--|
| Realidad             | Positivista: Realidad immanente al sujeto. Cognoscible a partir del método científico (sentidos). | Positivista: Realidad immanente al sujeto. Cognoscible a partir de la observación y la razón.  | Realidad particular, en constante flujo. Sujeto la ordena en función de su historia de interacciones.                  | Constructivista: La realidad depende del observador, Multiversos.  |
| Objeto de estudio    | Conducta observable   | Procesos mediacionales que regulan la conducta observable del sujeto.  | Sujeto inserto en una realidad interpersonal. Importancia del vínculo.   | Experiencia emocional como la forma más importante de acceder al conocimiento. Si mismo.   |
| Sujeto               | Mecánico y pasivo   | Sujeto racional (propuesta estructural)  | Activo en el proceso interpersonal que lo determina.   | Activo y proactivo en la construcción de su realidad   |
| Terapeuta            | Experto en leyes y principios de aprendizaje. Regula y modela conducta del paciente.              | Experto e investigador, que intenta mediante la verificación lógica de la realidad instigar cambios en las cogniciones inadecuadas del paciente. | Perturbador estratégicamente orientado que permite al paciente experimentar su sí mismo desde una nueva mirada y lugar | Experto en sí mismo y en la teoría. La psicoterapia en un encuentro, una aventura entre expertos.  |
| Técnica              | Técnicas Conductuales. Ej.: de autocontrol, DS.   | Técnicas cognitivas (Beck, Ellis) Ej.: Darios de registros de pensamientos automáticos, reestructuración cognitiva.                              | Exploración Experiencial Metacomunicación  | Técnica de la moviola: Autoobservación.  |
| Paciente             | Debe aprender, modificar conducta para mejorar déficits o excesos de conducta.                    | Colaborador en la misión de investigador del terapeuta.  | Activo y constructivo en el proceso terapéutico  | Experto en sí mismo. Posee 2 modos de conocimiento: explícito- implícito.  |
| Psicopatología       | Conducta inapropiada por déficit o exceso.  | Diferencias entre lo normal y anormal, en términos de la abstracción y flexibilidad de los esquemas del paciente.                                | ECL son todos modos viables de organizar la experiencia.   | Propone una nosología. Todo modo de organización es viable. Sin embargo se plantean dimensiones que determinan el grado de adaptación, flexibilidad, inclusión y generatividad del sujeto. |
| Relación Terapéutica | Relación simular a la de Profesor alumno.   | Empirismo colaborativo.  | Aventura entre dos expertos.   | Aventura entre dos expertos en el plano de lo simbólico.   |

## ANEXO N ° 3

### EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE ASERTIVIDAD

La asertividad ha tenido diferentes propiedades según los distintos marcos teóricos que la expliquen, por ello, se encuentra que al interior de la psicología ésta ha tenido diversas definiciones.

Con la aparición del conductismo a principios de siglo aparecieron las primeras nociones de asertividad. Pavlov estableció, ya a principios de siglo, que existían dos procesos cerebrales básicos diferentes: Los excitatorios y los inhibitorios, habiendo una tendencia natural de los sujetos hacia las conductas excitatorias, entre las cuales se encontrarían las asertivas.

Salter, en 1949, señala que estas conductas asertivas (una clase particular de conductas excitatorias) podrían ser inhibidas por condicionamiento clásico. Salter más que hacer una definición conceptual de asertividad, operacionalizó el concepto relacionándolo con las siguientes conductas: Expresar una opinión contraria cuando no hay acuerdo entre dos o más personas, hacer uso del pronombre "yo", reaccionar correctamente ante un cumplido o saber improvisar al hablar. La asertividad dentro de los modelos desarrollados por Salter correspondía, al inscribirse en el modelo Watsoniano, a un rasgo generalizado. (Guzmán y Walker, 1994, en Bronda 2001)

Wolpe, J., en 1958, señala además que las conductas emocionales eran equivalentes al proceso excitatorio y propone como definición de la asertividad "la expresión adecuada dirigida a otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad en el contexto social". Esta última inhibiría la respuesta asertiva (González, B.; Richaud, M. y Silva, L., 1987). El énfasis de Wolpe, cuyo aporte teórico (que aunque posterior al de Salter, tuvo más impacto en la incipiente comunidad de psicólogos de ese entonces), comprendía a la asertividad como una habilidad específica, centrando su interés principalmente en las consecuencias interpersonales de este tipo de conductas, y más particularmente las negativas. (González, B.; Richaud, M. y Silva, L., 1987). Esta definición implicaría por primera vez una alusión a la naturaleza interpersonal de la asertividad y la importancia del otro en las conductas asertivas, principio que será ampliado en las concepciones posteriores.



Cartell en 1965 planteó, a diferencia de las tendencias de su época, que la asertividad sería un rasgo de personalidad con bases hereditaria. Según esta definición las conductas no asertivas irían disminuyendo y tendiendo a desaparecer por sí solas a través del proceso de maduración (Correa, Ceballos y Yáñez, 1999, en Bronda 2001).

Posteriormente, Wolpe y Lazarus en 1966, propusieron el concepto de "libertad emocional", que apuntaba a la capacidad de reconocer, discriminar y expresar emociones. El concepto de asertividad, por tanto, quedaba definido desde la libertad emocional, que hacía alusión al reconocimiento y defensa de los propios derechos, a la vez que apuntaba al reconocimiento y respeto por los derechos de los demás. Operacionalizaron la conducta asertiva en diversas habilidades, como por ejemplo: habilidad para decir no, para pedir favores o hacer peticiones, para expresar sentimientos positivos y negativos, y por último, la habilidad para iniciar, continuar y terminar una conversación. (En Bronda, 1999). Si se suma a los aportes de Wolpe y Lazarus, los de Alberti, R. y Eimons, L., en 1970, a Mac Donald en 1975 y por último a Lange y Jakubosky en 1976, se encuentra que la asertividad, quedaría caracterizada como: "la expresión de los propios intereses, ideas y sentimientos sin transgredir los derechos propios y/o ajenos. (González, Richaud y Silva, 1987)

En 1970 Lorenz estableció dos tipos de respuesta que representarían características de la asertividad: habilidad para expresar emociones, y habilidad de estar en desacuerdo con las opiniones de otros. Mc Fall y Lillesand agregarán en 1971, que la asertividad además consistirá en la habilidad para rehusar a requerimientos no razonables de parte de otros.

Rimm y Masters, en 1974, harán una integración de los conceptos desarrollados hasta ese entonces para proponer que la asertividad corresponderá a "una conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de sentimientos, de una manera socialmente apropiada". (Rimm y Master, 1974, en Arratia y Zepeda, 1999).

Galassi, De Leo y Bastien, identifican tres clases de respuesta asertiva: Expresión de sentimientos positivos, expresión de sentimientos negativos, y abnegación de si mismo, que se refiere a la tendencia exagerada a preocuparse por los sentimientos de los otros. (en Bronda 2000)

En 1974 Alberti y Emons definen la respuesta asertiva como una conducta "que capacita a una persona para actuar en función de sus propios intereses; para defenderse a sí mismo sin ansiedad indebida; para expresar sus sentimientos cómodamente o para ejercer sus propios derechos sin desconocer los derechos de los demás".

Por su parte, Bouwer y Bouwer en 1976, Fersteinheim y Baer en 1975, y Seligman en 1979, agregan componentes distintos de la asertividad: la definen como una habilidad tendiente a desarrollar la autoestima y la autoconfianza. En el mismo año, Rich y Shroeder y posteriormente en 1982 Molina, V. y Navas ponen el énfasis en la conducta asertiva respecto del contexto del sujeto que participa en el acto asertivo. Los primeros consideran que la expresión de emociones y sentimientos, es función de la situación y de los objetivos que se pretenden alcanzar, mientras que los segundos, agregan que la importancia de la conducta asertiva radica en el logro de objetivos que puede reportar al sujeto, entendiendo que la asertividad sería la capacidad de afirmar la individualidad cuando el ambiente inmediato limita la posibilidad de hacerlo. (Arratia y Zepeda, 1999 en Bronda, 2000).

Se podríamos pensar que esta idea de asertividad se encuentra muy ligada a la propuesta de inteligencia que hace George Herbert Mead en 1990, en el sentido que la inteligencia aparece como la habilidad para seleccionar las respuestas más apropiadas según el contexto a partir de lo que se espera generar como respuesta tanto en los otros como en uno mismo. La asertividad tal y como estaría sugerido por Molina y Navas, correspondería a una conducta inteligente en el plano de lo interpersonal.

Bellack y Morrison en 1982, sostienen que la asertividad será una actividad interpersonal aprendida, por ende entrenable y que se daría en un contexto social donde confluirían tanto la cultura como los atributos de la conducta específica. Sería importante, por tanto, discriminar las claves contextuales significativas del contexto, para seleccionar la adecuada respuesta asertiva.

Leiva, en el mismo año, definirá la asertividad como una comportamental compleja que permite al sujeto manejarse ante situaciones sociales, en términos que resulten satisfactorias para él de acuerdo a los requerimientos de la situación.



Los argumentos revisados hasta ahora, implicarían a definiciones que se enmarcan dentro de lo que se podría denominar "asertividad clásica", cuyas definiciones fueron formuladas durante las décadas del setenta y del ochenta. Este marco conceptual, según Yáñez, podría resumirse en la siguiente definición: "La asertividad es una habilidad interpersonal que le permite a una persona la expresión libre, directa y honesta de emociones e ideas acerca de si 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". (Yáñez, 2000)

Esta definición que ha sido propuesta como el modelo clásico de asertividad se encuentra sustentada por una epistemología que se puede caracterizar como positivista, postura epistemológica que sustentó al conductismo y a los primeros desarrollos de la psicología cognitiva.

Los supuestos que constituyen esta epistemología pueden resumirse de la siguiente forma: (en Niemeyer y Mahoney, 1998)

- La naturaleza del conocimiento es una representación o copia del mundo real. Un mundo real que sería objetivo y cognoscible.
- La validación del conocimiento sería posible a través de la correspondencia de éste con la verdad. Existe una igual verídica entre las demandas del conocimiento y el mundo real tal como nos son reveladas a través de los sentidos.
- La naturaleza de la verdad es singular, universal, ahistórica y en aumento.
- El objetivo de la ciencia es unificador y busca descubrir las reglas nomotéticas.
- El método científico es prescriptivo; hay un énfasis en la medición cuantitativa y en la experimentación controlada.
- La visión del ser humano es la de un sujeto reactivo; puede establecerse un "mapa" de los acontecimientos y relaciones reales. Es mediacional.

- La unidad básica de significado es el de "concepto" o "esquema" para asimilar acontecimientos, basándose en características inherentes similares.
- Las relaciones entre significados son de tipo asociacionista. Las cogniciones entendidas como autoafirmaciones aisladas o reglas basadas en contingencias pasadas.
- El papel del lenguaje se entiende como mediando la realidad social; es un sistema de signos.

La epistemología positivista a la base de las concepciones clásicas del concepto de asertividad, trae importantes repercusiones al momento de pensar a la conducta asertiva como una habilidad entrenable, ya que si esto pudiera enseñarse y transmitirse a los sujetos interesados en aprenderla, se necesitaría de la concepción de una realidad inmanente al sujeto y a un individuo mecánico y pasivo que respondería al medio independiente de él, frente a un experto que tendría una particular habilidad para enseñar conductas asertivas, las que el aprendiz debiera de aprender según las propuestas de este experto. Este tipo de aprendizaje por repetición permitiría el desarrollo de la conducta asertiva, mediante la supresión de comportamientos antagónicos y desadaptativos que pudieran inhibirla, y mediante la asimilación de conductas proactivas que permitirían desarrollarla.

Por último, se lleva a cabo una revisión de un tipo de estudio que ha sido común en la conceptualización de la asertividad clásica, a saber: los estudios de hipoasertividad, o aquellas conductas que serían opuestas a las asertivas o más correspondientes con lo que podríamos entender, desde teorías más biologicistas, como conductas inhibitorias. La existencia de estos estudios sugeriría un continuo, cuyos extremos estarían conformados por las conductas asertivas que serían más adaptativas para los sujetos, y en el otro extremo se encontrarían las conductas hipoasertivas que, como se podrá apreciar, serán presentadas por diversos autores a lo largo de la historia de este concepto, como menos adaptativas.

La gran mayoría de estos estudios enfatiza los aspectos negativos que trae para un sujeto carecer de habilidades asertivas, en tanto esto implicaría una dificultad del sujeto para defender sus derechos, expresar sus sentimientos y en definitiva sentirse



satisfecho de sus intervenciones ante los otros. Habría por tanto una autoestima baja y una incapacidad de vínculos comunicacionales satisfactorios, sólo por citar ejemplos.

En 1976 Lange y Jakubowsky postularon que las personas no asertivas frecuentemente evitan hacer peticiones y cuando lo hacen parecen estar disculpándose, esperando que no las acepten. Además, tendrían problemas para decir que no y cuando lo hacen, se excusan por no ser capaces de cumplir con la petición. Por otra parte, los sujetos agresivos parecen impositivos al pedir, se resienten al recibir una negativa y parecen hostiles al rehusar.

Brusch, en 1981, sugiere que la hipoasertividad surgiría por un déficit de conocimiento y/o procesamiento de la información. Los asertivos tienen mejor puntaje en complejidad cognitiva y de acuerdo con Schroeder, las personas con alta complejidad cognitiva tienden a ver las situaciones desde múltiples perspectivas y usan estándares personales para su toma de decisión, mientras que los de menor complejidad cognitiva tienden a caer en juicios categóricos y se basan en la autoridad externa cuando toman decisiones. (Guzmán y Walker, 1994, en Bronda 2001). En el mismo año, Alden y Cappe describieron tres patrones posibles de relación para la conducta hipoasertiva: en primer lugar estarían las autoevaluaciones negativas que pueden surgir al darse cuenta que la propia conducta está bajo el estándar. En segundo lugar la autocritica puede surgir de estándares de perfección global o de una falta de conciencia de la propia conducta asertiva. Por último, los individuos no asertivos pueden ser conductualmente competentes para los observadores, pero tienen rigurosos estándares para su propio desempeño. (en Arratia y Zepeda, 1999).

Existen estudios hechos en distintas épocas sobre el diagnóstico de la conducta no asertiva: Linehan, M. (1979), Yuri, A. y Molina, V. (1982). Cornejo, L (1983) Bellack, A. y Morrison, R. (1982). Todos ellos distinguen cuatro modelos que tratarían de explicar las causas de la conducta hipoasertiva o no asertiva, como también los procesos terapéuticos para su modificación (en González, Richaud y Silva, 1987), estos serían:

1. *Modelo de la Inhibición Condicionada* (Wolpe, J., 1966)

Postuló que los sujetos hipoasertivos poseerían las habilidades necesarias para comportarse asertivamente, pero éstas estarían inhibidas por la ansiedad condicionada a

las a situaciones sociales.

2. *Modelo de Déficit de Habilidades* (Lazarus, A. y Wolpe, J., 1966)

Postula como causa de la no asertividad, la carencia del repertorio cultural adecuado, en sujetos que no tuvieron la oportunidad de exponerse a modelos asertivos y, por lo tanto, no aprendieron dicha conducta.

3. *Modelo de Inhibición Mediatizada* (Linehan, M., 1979).

Plantea como causa de la no asertividad la presencia de patrones Cognitivos inadecuados, que darían como resultado conductual un desempeño inhibido o hipoasertivo.

4. *Modelo de Elección Racional*. (Fielder, D., Beach, D., 1978) (Linehan, M. y Egan, K., 1979).

Postulan que la causa de la conducta no asertiva estaría dada por la evaluación del riesgo en una situación interpersonal. Es decir, los sujetos elegirían conductas de pasividad debido a la elección errónea del riesgo que implica la conducta asertiva.

Si bien cada uno de estos modelos plantea una génesis particular de la conducta no asertiva y una causa específica de ésta. Los autores aceptan que los modelos no necesariamente van a presentarse en la práctica de la forma expuesta, más bien parece que en la mayoría de los casos los diversos factores planteados se combinan y se potencian unos con otros.

González, Richaud y Silva, plantean un esquema en que relacionan los modelos presentados más arriba, con diferentes características que evidenciarían los sujetos hipoasertivos:

1) A nivel conductual:

- Componentes no verbales: Los sujetos hipoasertivos presentarían mayor tiempo de latencia al responder, tono de voz menos fuerte, contenidos afectivos menos congruentes y más complacientes que los sujetos asertivos.



- Componentes verbales: presentarían una comunicación disfuncional caracterizada por mensajes poco claros, indirectos y poco congruentes.
- Componentes motores: presentarían déficit en su repertorio social, en situación de interacción. (decir que no, pedir un favor, o iniciar y mantener conversaciones).

2) A nivel cognitivo:

- Autodiálogos: Los sujetos hipoasertivos utilizarían con mayor frecuencia diálogos internos inhibitorios de la respuesta asertiva.
- Evaluación disfuncional de consecuencias: éstos sujetos evaluarían las relaciones sociales como más riesgosas en cuanto a rechazo social, eligiendo con mayor frecuencia conductas de complacencia y pasividad.

3) A nivel autonómico

Se ha observado en diversas investigaciones que los sujetos hipoasertivos, presentarían un mayor grado de ansiedad condicionada, en situaciones interpersonales. Esto provocaría la inhibición, la interferencia o el bloqueo de la respuesta asertiva adecuada.

Todas estas características reseñadas hasta aquí son muy ilustrativas de las características de un sujeto hipoasertivo, pero en todas ellas la atribución de la génesis de las conductas hipoasertivas es interna, es decir, se explica por características del propio sujeto y su historia personal. Se puede pensar, sin embargo que existen otros factores más contextuales que pueden ser un antecedente determinante en el contexto de una respuesta asertiva que se produce en el plano interpersonal. Algunos ejemplos de estos factores son:

- Grado de intimidad de la relación: Los sujetos perciben la expresión de sentimientos negativos como menos amenazante y desagradable cuando proviene de amigos o personas cercanas, que cuando proviene de un extraño. Este efecto sin embargo, ocurre a la inversa para la negación de alguna petición, vale decir, es mucho más fácil para los sujetos aceptar negativas de desconocidos que de un amigo o familiar.

- Esteretipos de rol sexual: Se ha observado que las mujeres asociarían las conductas asertivas con lo masculino, por lo que sería más frecuente que presentaran conductas hipoasertivas. (en González, B.; Richaud, M. y Silva, L. 1987).