



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA ASERTIVIDAD EN
ADOLESCENTES BAJO UN MODELO DE ENSEÑANZA DIRECTA EN ALUMNOS
DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA”**

TESIS

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTAN:

CALLEJAS PÉREZ EDNA Y.
IZAGUIRRE ZAVALA BELEM

ASESOR DE TESIS:

MTRO. PEDRO BOLLÁS GARCÍA

MÉXICO D.F.

FEBRERO DE 2010.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por permitirme lograr alcanzar la meta propuesta en mi carrera profesional, por brindarme la oportunidad de enriquecer mi vida a través de todo lo vivido en estos años.

A mis padres

Juan y Leti, por darme la vida, su apoyo, comprensión y brindarme la oportunidad de ser lo que soy, al ver hoy realizado nuestro sueño.

Mamá

Es tanto lo que he aprendido y recibido de tí, que no se como agradecerte. ¡Gracias! por darme un ejemplo de dedicación y trabajo, ya que sin tí este paso nunca se hubiera realizado. Te amo mamá.

Papá

¡Gracias! Por darme los mejores consejos, ya que sin ellos no habría llegado hasta este momento de mi vida. Te amo papito.

A tí mi amor Adair

Te amo por sobre todas las cosas, ya que has sido y serás el motivo más grande de mi vida ¡Gracias! cariño por comprender mi ausencia y sin importar las largas jornadas de espera regalarme tu presencia.

A tí Kike

Que has estado a mi lado, dándome consejos, cariño y comprensión. ¡Gracias! por el apoyo, la confianza para llegar a esta meta y en especial por estar a mi lado para compartir mi felicidad.

A mi hermano

¡Gracias por todo! ya que fuiste un estímulo para mí sin saberlo.

A Belem

Por tu amistad, comprensión y presencia en esta lucha por alcanzar un sueño que hoy se cristaliza. ¡Gracias! flaca.

A mis amigos

Alma, Cristian, Eduardo, Deya, Roger, Enrique, Francisco, Miguel, Martín Hernández, Jorge, Ale, Roberto, Lalito, Charmin, Omi, Claudia, Martín Herrera, César y Aldo; esperando que el tiempo siga reafirmando la amistad que hemos construido.

A los miembros del jurado

Un merecido reconocimiento por el apoyo, tiempo y consejos brindados en la revisión de este trabajo. ¡Gracias!

Y muy especialmente a mi asesor

Pedro Bollas García, por darme su apoyo, tiempo y confianza incondicional durante todo este tiempo, por compartir su profesionalismo y su enseñanza, por este trabajo. ¡Gracias! Por ser mi asesor pero sobre todo por ser mi amigo.

Edna Callejas P.

A Dios; por abrir su corazón y guiarme a la adquisición del conocimiento. Por tu misericordia infinita para conferirme las habilidades necesarias para realizar con fortaleza y sabiduría este esfuerzo que me permite culminar satisfactoriamente esta meta profesional.

A mi Madre; a la mujer que con su entereza me enseñó lo que es vivir, a saborear el triunfo y la derrota, que con su ánimo y consejo volvió a darme el empuje para seguir adelante. A ella que supo ser Madre y Padre, y aunque hubo momentos difíciles, siempre tuve su apoyo, lo que me llevo a creer verdaderamente en mí ante todo.

Gracias a tí, veo convertirse en realidad lo que antes era sólo ilusión.

A mi Padre; por ayudarme a la construcción de mi proyecto de vida. Por contribuir positivamente para llevar a cabo esta difícil jornada. Por inculcarme de forma inteligente que con esfuerzo y sacrificio se puede conseguir todo. Por confiar en mí y ayudarme a culminar esta gran etapa de mi vida.

A David; Por formar parte de mi vida, por animarme y compartir conmigo alegrías y tristezas.

A mis Hermanos; que jamás han negado su comprensión y apoyo, por ser un pilar en éxitos y fracasos, por darme ánimos y estar al pendiente de los sucesos más importantes que han colmado de tristeza y alegría mi vidas.

A mi Tía; Ara, gracias por ser parte de mi vida y llenarla de abrazos, besos y risas que jamás se olvidan. Por los consejos y regaños favorables para sobrellevar los obstáculos que se presentan en el camino.

A Edna; Por compartir conmigo este esfuerzo con el cual finalizamos una etapa de nuestras vidas y más que nada por ser mi amiga.

A todas aquellas personas que comparten conmigo esta alegría.

A mi Asesor; Mtro. Pedro Bollás por la excelencia en la supervisión académica y el tiempo dedicado a nuestro proyecto. Por no ser sólo un catedrático, sí no, un “amigo”.

Belem Izaguirre Z.

ÍNDICE

Resumen-----	8
Introducción-----	9
Planteamiento del Problema-----	12
Justificación-----	14
Objetivos-----	16
Capítulo 1	
LA ADOLESCENCIA Y SUS CAMBIOS	
1.1 Adolescencia-----	17
1.2 Cambios fisiológicos del adolescente-----	19
1.3 Características psicológicas en la adolescencia -----	21
1.3.1 La identidad en la adolescencia-----	24
1.4 Características sociales en la adolescencia-----	27
Capítulo 2	
LA ASERTIVIDAD	
2.1 Concepto de Asertividad-----	31
2.2 Asertividad y sus componentes-----	32
2.3 Conducta asertiva-----	34
2.4 Conducta no asertiva o pasiva-----	36
2.5 Conducta agresiva-----	38
2.6 Obstáculos generales para ser asertivos-----	42
2.7 Derechos asertivos-----	44
2.8 Comunicación asertiva-----	46
2.9 Asertividad en la familia-----	48
2.10 Asertividad en la escuela-----	49
2.11 Asertividad con los amigos-----	52
2.12 Autoestima y autoconcepto del adolescente-----	53
2.13 Investigaciones similares-----	56
Capítulo 3	
EL MODELO DE ENSEÑANZA DIRECTA	
3.1 Concepto del Modelo de Enseñanza Directa-----	60
3.2 Las perspectivas teóricas del modelo de enseñanza directa-----	63
3.3 Planificar clases según el modelo de enseñanza directa-----	64
Capítulo 4	
MÉTODO	
4.1 Tipo de estudio-----	66
4.2 Participantes-----	66
4.3 Escenario-----	66
4.4 Instrumento-----	66
4.5 Procedimiento-----	69
4.6 Diseño-----	70

Capítulo 5
ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Análisis cuantitativo-----	73
5.2 Análisis cualitativo (anecdótico)-----	76
5.3 Conclusiones-----	83

REFERENCIAS

ANEXO

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo diseñar, aplicar y valorar un programa de intervención para mejorar la asertividad en adolescentes de segundo año de secundaria, sustentado bajo el modelo de enseñanza directa en el cual se utiliza la explicación y la modelación para que los participantes adquieran los conceptos o habilidades que se les enseñe.

El programa consistió en desarrollar 12 sesiones en donde las actividades fueron estructuradas en cuatro etapas propuestas por el mencionado modelo que son: 1-introducción, 2-presentación, 3-practica guiada y 4-practica independiente.

Se utiliza un estudio cuasi-experimental, con un diseño pretest – postest con dos grupos intencionados, no probalísticos uno control y otro experimental. La muestra está constituida por 61 adolescentes de 12 a 15 años, de los cuales 30 son asignados a la condición experimental y los 31 sujetos restantes representan al grupo control.

Se realizaron dos tipos de análisis; cuantitativo y cualitativo (anecdótico), en el primero se realizó una comparación entre el porcentaje del pretest y postest de la cual se observa una diferencia significativa en los niveles de asertividad, lo que refleja la efectividad del programa. En el análisis cualitativo (anecdótico) se identificaron distintas categorías de análisis sobre el desarrollo de las sesiones.

Se concluye que al estructurar el programa bajo el modelo de enseñanza directa se incremento de manera significativa la conducta asertiva. Por consiguiente éste se enmarca como una propuesta plausible para ser implementada en otras instituciones que se interesen en mejorar las relaciones interpersonales de los individuos.

INTRODUCCIÓN

Como tema de esta investigación se eligió la asertividad, ya que es de vital importancia que los individuos desarrollen habilidades para comunicar de manera clara y directa deseos, sentimientos, pensamientos e inquietudes, tomando en cuenta el respeto hacia los demás.

Para el alcance y desarrollo de la misma se tomo como población a adolescentes de entre 12 y 15 años ya que se considera que en esta etapa surgen cambios físicos, psicológicos y sociales significativos, los cuales provocan desajustes emocionales y conductuales siendo esto el principal motivo para esta elección.

La actitud que se percibe actualmente de los adolescentes conduce a creer que no practican la conducta asertiva, sino, todo lo contrario, se muestran apáticos e indiferentes y muchas veces caen en la falta de respeto con sus iguales o peor aun con personas de autoridad, en donde algunas de las principales causas de este problema son las normas exageradas a las que están sometidos, como no poder expresar su opinión, no interrumpir cuando alguien este hablando, entre otras.

En este proceso, en donde el adolescente forma su personalidad, se considera importante implementar estrategias de aprendizaje basadas en un modelo de enseñanza directa que contengan las herramientas necesarias para que éste logre un desarrollo que conlleve conductas asertivas durante su adolescencia y sus etapas futuras.

Por tanto, el propósito de este trabajo es estimular el mejoramiento de la asertividad en adolescentes, ya que si el adolescente aprende a aceptarse y valorarse le será más fácil desarrollar habilidades sociales, con las cuales podrá mantener relaciones interpersonales satisfactorias en sus diversos contextos. El comportamiento no asertivo, no es efectivo para establecer relaciones humanas que permitan crecer, estimular el amor a la vida y la búsqueda de la felicidad; por el contrario, perdemos un plano de igualdad necesario para fortalecer adecuadamente el intercambio social.

De acuerdo al desarrollo de la investigación, se encuentra dividido en cinco capítulos donde se abordarán los temas más notables acerca de asertividad, adolescencia y la propuesta del programa bajo el modelo de enseñanza directa.

En el primer capítulo se aborda el concepto de adolescencia la cual se concibe como la etapa en donde los adolescentes comienzan a adquirir características físicas ligadas al periodo de la pubertad que llevan a la maduración sexual de los adolescentes; haciéndose notar un crecimiento psicológico en donde surge un proceso de grandes cambios y adaptaciones que provocan inseguridad y miedos que pueden ser manifestados como rebeldía, felicidad, tristeza o enojo, etc, presentándose de diversas maneras en cada adolescente, llevando a que su desarrollo social se vea influido por estos cambios. Cabe mencionar que cada adolescente establecerá una identidad particular que lo identificara de los demás.

En el segundo capítulo se menciona el concepto de asertividad la cual es concebida como una habilidad que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos de manera adecuada sin desconsiderar los derechos de los demás individuos. Así mismo se retoman las conductas adversas a la mencionada conducta, es decir, la conducta agresiva o pasiva, a la par, se revisan los obstáculos generales que impiden adquirir la conducta asertiva la cual cuenta con una serie de derechos que también son revisados, ya que ayudan al individuo a desarrollar una relación humana satisfactoria en donde igualmente es importante emplear una comunicación asertiva la cual se describe en el presente capítulo así como los distintos contextos del adolescente (familia, escuela y amigos), su autoestima, autoconcepto y finalmente se presentan investigaciones similares que respaldan la importancia de la investigación.

El tercer capítulo conceptualiza el modelo de enseñanza directa, descrito por Eggen y Kaucha los cuales proponen una participación más activa del docente utilizando como herramienta la explicación y modelización para guiar a la práctica y a la retroalimentación de los alumnos, así mismo se retoman las perspectivas teóricas y la planificación de clases bajo este modelo.

El cuarto capítulo se refiere al método, en el cual se menciona el tipo de estudio; se utiliza un diseño cuasiexperimental con pre y pos-prueba, así mismo se menciona el número de participantes, la división que se realizó de la población, el escenario, instrumento y procedimiento que se emplearon.

El capítulo quinto menciona los dos tipos de análisis por medio de los cuales se obtuvieron resultados cuantitativos y cualitativos. En el primero se realizó una comparación entre el porcentaje del pretest y posttest del cual se observa una diferencia significativa en los niveles de asertividad, también se presentan gráficas

para una mejor ejemplificación de los cambios obtenidos. El segundo se refiere al análisis cualitativo (anecdótico), en donde se identificaron distintas categorías de análisis sobre el desarrollo de las sesiones. Finalmente presentamos las conclusiones, limitaciones, sugerencias y anexos de la presente investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Güell y Muñoz (2000) comentan que el concepto de conducta asertiva fue definido por primera vez por Wolpe en 1958 y posteriormente ha tenido muchas elaboraciones. Por ejemplo, señalan que en el campo de las habilidades sociales han trabajado autores como Hersen, Bellack y Gil. Aspectos concretos de entrenamiento asertivo han sido tratados por Alberti y Emmons y diversos cuestionarios y registros sobre este tema fueron elaborados por autores como Wolpe y Lázarus y los de Rathus.

La asertividad ha sido definida por diversos autores como la habilidad de transmitir y recibir sentimientos, pensamientos y creencias propias de manera honesta, oportuna y profundamente respetuosa y que tiene como meta la comunicación satisfactoria, hasta donde el proceso de relación lo haga necesario (Aguilar, 1987).

Es decir, la asertividad es una conducta y no una característica de la personalidad, por lo que se habla de asertividad como una habilidad en el campo de las habilidades sociales. De ahí que es posible realizar un entrenamiento de la autoafirmación, que permita mejorar las habilidades sociales de las personas.

Existe variedad en las corrientes que manejan los autores; sin embargo, la mayoría de ellas coincide en que el desarrollo de la asertividad no es para poder manipular a los demás, sino más bien poder desarrollarte y establecer comunicaciones interpersonales adecuadas.

Entonces, entendemos que la asertividad es una conducta aprendida que se adquiere a lo largo de la vida de los individuos. Ésta puede ser adquirida desde temprana edad bajo la influencia de los padres, hermanos, amigos, y de los mismos maestros que han servido de modelo, lo cual se vera reforzado continuamente por el aprendizaje social.

Se ha considerado que quienes no han adquirido la conducta asertiva no expresan adecuadamente sus sentimientos, opiniones y por ende no logran tener un desarrollo óptimo dentro de sus interrelaciones sociales. Además, han ido desarrollado comportamientos problemáticos tanto en su desarrollo social como escolar. Por lo que algunas conductas disruptivas suelen asociarse con innumerables problemáticas tales como, bajo rendimiento escolar, agresividad, consumo de sustancias toxicas, etc. (Valles, 1996).

Desde esta perspectiva se entiende la importancia de impulsar el entrenamiento de la asertividad en los adolescentes, ya que pasan por etapas difíciles, tales como cambios físicos, psicológicos y sociales, en donde tienen que enfrentar situaciones muchas veces nuevas, por lo que es imprescindible que cuenten con alguna orientación y ayuda que les proporcione bienestar, seguridad y confianza para facilitar la adquisición de la conducta asertiva permitiendo así que consigan relacionarse óptimamente en el contexto que se desarrollen.

Tomando en cuenta que la asertividad puede ser enseñada y aprendida, se plantea la interrogante de saber si ¿Un programa de intervención basado en el modelo de enseñanza directa favorece la asertividad de los adolescentes de segundo grado de secundaria?

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge como necesidad de conocer el nivel de aserción que tienen los adolescentes de segundo año de secundaria, ya que en esta etapa se ha detectado que la conducta agresiva o pasiva surge como una necesidad en los adolescentes para comenzar a defender su independencia, son pocos los adolescentes que no presentan problemas conductuales en la formación de su personalidad.

El tipo de desarrollo que tiene cada individuo para formar su propia conducta influirá en su manera de proyectarse ante los demás actuando de manera pasiva, agresiva y los que logran ser personas asertivas. Por ello este proyecto pretende proporcionar las pautas correspondientes para orientar a los adolescentes a ser asertivos, ya que esta conducta proporciona el equilibrio para poder desarrollarse de manera efectiva ante la sociedad, logrando un alto nivel de regulación, que se basa en la búsqueda de soluciones en los problemas de relación interpersonal considerando y respetando los derechos de cada parte implicada. La asertividad será un promotor de la igualdad en las relaciones humanas, obteniendo satisfacción de los propios intereses u opiniones sin tener o sentir ningún tipo de culpa y logrando expresar los sentimientos con honestidad y comodidad sin quebrantar o lastimar los "ajenos".

Existen infinidad de causas por las que vale la pena contribuir para que la adolescencia adquiera conductas asertivas ya que ésta, se desarrollara e intervendrá en un proceso de adaptación social, por lo tanto se pretende contribuir a que los adolescentes practiquen y desarrollen dicha conducta de forma habilidosa en sus relaciones interpersonales. En opinión con Michelson (citado en Valles, 1996) el comportamiento interpersonal juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos; por tal motivo se pretende que mediante un entrenamiento asertivo el adolescente logre desarrollar la conducta asertiva.

Se ha declarado que las conductas asertivas o habilidades para ser o no ser asertivos, son reforzadas y se adquieren como patrones de conducta al igual que fumar y beber, es decir, no se nace con personalidad asertiva o no asertiva, ésta se va adquiriendo por medio de un proceso de aprendizaje, por imitación y refuerzo basado en los modelos de comportamiento, proveedores de premios y castigos.

Es por ello que pretendemos instruir por medio de un programa las conductas asertivas, teniendo como sujeto principal al adolescente de segundo año de secundaria, ya que se

considera que en esta etapa inicia la búsqueda de la identidad que lo identificara durante el resto de su vida. En esta edad surge la necesidad de querer identificarse e integrarse a grupos externos del círculo familiar, trayendo con ello cambios bruscos de conducta los cuales permanecerán, ya sea de manera pasiva, agresiva o asertiva dependiendo de la manera efectiva o destructiva en la que se lleve a cabo este proceso.

Es decir, la integración de las conductas en esta autodefinición son las que utiliza el adolescente para lograr relacionarse socialmente; con la aplicación del entrenamiento asertivo se pretende orientar a la práctica de procedimientos para que los adolescentes desarrollen relaciones o una conducta más eficaz, bien sea en sus metas de tipo personal, social, laboral o de adaptación a un mundo de constante cambio, logrando así sensibilizar a un sector de la sociedad sobre la importancia que tiene la orientación y fomento de la asertividad, para el mejoramiento y entendimiento de las relaciones interpersonales entre autoridades escolares- alumnos, relación entre iguales y familia; los cuales se verán directamente beneficiados ya que se reducirá los conflictos que puede llegar a enfrentar el adolescente no asertivo . Por lo tanto, la orientación se proporcionará a un nivel más personal; esperando que se logre en los adolescentes un cambio individual que ayude a la formación de una sociedad más humanitaria.

Esta investigación servirá como marco de referencia para el desarrollo de futuras investigaciones que se interesen en el estudio de las conductas y habilidades sociales y para complementar investigaciones afines con este tema.

OBJETIVOS

General

- Explorar si un programa de intervención basado en el modelo de enseñanza directa puede estimular el mejoramiento de la asertividad, en los alumnos de segundo grado de secundaria.

Específicos

- Diseñar un programa de intervención basado en el modelo de enseñanza directa, para mejorar la asertividad en los adolescentes de segundo grado de secundaria.
- Aplicar el programa de intervención basado en el modelo de enseñanza directa, en un grupo de adolescentes de segundo grado de educación secundaria.
- Valorar si el programa de intervención fomentó la asertividad en un grupo de adolescentes de segundo grado de educación secundaria.

Capítulo 1. ADOLESCENCIA Y SUS CAMBIOS

1.1 Adolescencia.

La etapa de optimismo y espontaneidad que, puede volverse complicada, llena de confusiones, inseguridades, actitudes agresivas y rebeldes se llama “adolescencia”. Ésta realidad será experimentada de manera diferente para cada individuo, ya que dependerá plenamente de la influencia de su entorno.

La palabra adolescencia procede de un verbo latino “adolescere”, cuyo significado es crecer, aproximarse a la madurez. Se utiliza esta palabra para designar a la etapa de la vida entre la infancia y la edad adulta. Cronológicamente se considera a las jóvenes de entre 12 a 18 años aproximadamente. Constituye una etapa de notables cambios en el desarrollo psicológico de las personas, afectando a los distintos ámbitos de su comportamiento, marca de manera decisiva su incorporación a la vida y al mundo de los adultos.

Guy R. Lefrancois (2001) define a la adolescencia como “la transición de la niñez a la vida adulta, el periodo durante el cual el niño alcanza la madurez sexual pero aún no asume los roles ni las responsabilidades que acompañan la condición de este proceso” (p.312).

La adolescencia es el paso que marca el final de la etapa de la niñez y da comienzo al período de crecimiento que anuncia la adultez, en el cual se deberán de adquirir nuevos roles, nuevas formas de pensamiento y nuevas formas de actuar. En este proceso de transformación se manifestará la seguridad que logró forjarse durante la etapa de la niñez en su ambiente familiar, que será el trampolín para impulsar al adolescente en el mundo desconocido próximo a la vida adulta, lo cual puede provocar momentos de dificultades y confusiones que afectaran tanto a su persona como a su ambiente familiar y social.

Powell (1985) menciona que la adolescencia se ha descrito también como “un periodo durante el cual se alcanza la madurez; un periodo de transición entre la niñez y la adultez; una época de renacimiento” (p.14).

La adolescencia es una etapa en la cual el niño deja de existir y renace para transformarse paulatinamente, con nuevas actitudes pensamientos y emociones a la vida adulta.

Hurlock (1971) dice que “la adolescencia es más que un peldaño en la escala que sucede a la infancia. Es un periodo de transición constructivo, necesario para el desarrollo del yo” (p.15).

El desarrollo del yo es una necesidad, ya que durante esta etapa el adolescente, deberá forjar una nueva personalidad debido a que tendrá un crecimiento y desarrollo, de los cuales surgirá la readaptación de conocimiento y necesidades para el resto de su vida.

Desde tiempo atrás la adolescencia fue concebida como una etapa importante en el desarrollo de los individuos, ya que enmarca el periodo en el cual los adolescentes se desarrollan física, emocional e intelectualmente, dando lugar a que logren desarrollar su personalidad la cual los distinguirá de los demás.

Esta etapa ha sido tema de investigación durante un largo periodo de tiempo, logrando con ello la obtención de una diversidad de concepciones las cuales se describen a continuación con el fin de conocer esta etapa y obtener una definición que contenga sus características significativas.

La biología describe la adolescencia sólo como una maduración física y sexual, durante la cual tienen lugar importantes cambios evolutivos en el cuerpo del niño, donde los factores genéticos son una causa fundamental de cualquier cambio conductual y psicológico en el adolescente. El crecimiento y la conducta están bajo el control de fuerzas madurativas internas, dejando poco espacio para las influencias ambientales.

La visión psicosocial estipula una crisis normativa una fase normal del conflicto incrementado, caracterizado por una fluctuación en la fuerza del yo. Durante este tiempo el individuo debe establecer un sentido de la identidad personal y evitar los peligros de la confusión que se presentan en ella. En esta etapa ya fue adquirida la capacidad de comprender las relaciones sociales, esta capacidad promueve la comprensión de los otros, sus emociones, pensamientos, intenciones, conducta social y puntos de vista generales, el aprendizaje social – cognitivo llevará a que las relaciones entre los factores sociales y ambientales influyan sobre la conducta de los individuos (Rice, 2000).

El psicoanálisis considera la adolescencia como el periodo de excitación sexual, ansiedad y en ocasiones perturbaciones de la personalidad, un periodo de conflicto interno, de desequilibrio psíquico y de conducta errática.

Tomando en cuenta los elementos biológicos, psicológicos y sociales, puede entonces definirse la adolescencia como: “una etapa de transición de la vida infantil a la vida adulta, durante la cual el joven busca pautas de conducta que respondan al nuevo funcionamiento de su cuerpo y a los requerimientos socioculturales de ese momento” (CONAPO, 1981, p.120).

No hay teorías fáciles con las que se logre definir a todos los adolescentes, ni las explicaciones que se dan de su comportamiento bastaran para comprenderlos; sin embargo, se concibe que la adolescencia es una etapa de transición ya que es la línea divisoria entre la seguridad de la niñez y el mundo desconocido del adulto, en cierto sentido, la adolescencia ha venido a ser una etapa del desarrollo humano con naturaleza propia, distinta de las demás.

1.2 Cambios fisiológicos del adolescente.

La adolescencia está íntimamente relacionada con el periodo llamado pubertad, en el cual se inician los cambios físicos y biológicos que advierten la maduración sexual del adolescente dando lugar a la aparición del instinto sexual.

Los cambios biológicos que señalan el fin de la niñez incluyen el crecimiento repentino del adolescente, el comienzo de la menstruación de las mujeres, la presencia de semen en la orina de los varones, la maduración de los órganos sexuales primarios y el desarrollo de las características sexuales secundarias.

Las características sexuales primarias hacen referencias a los órganos necesarios para la reproducción (ver cuadro 1).

Cuadro 1 Características sexuales primarias: órganos sexuales.

FEMENINAS	MASCULINAS
Ovarios	Testículos
Trompas de Falopio	Pene
Útero	Escroto
Vagina	Vesícula seminal
	Próstata

.....Fuente: Papilla (2000).

Papila (2000) dice “que en promedio las niñas comienzan a presentar los cambios en la pubertad a los 9 o 10 años de edad y alcanzan su madurez sexual alrededor de los 13 o 14 años; mientras la edad promedio para que los muchachos entren a la pubertad son los 12 años y la madurez sexual a los 14 años” (p.363).

Se debe tomar en cuenta de manera significativa que el crecimiento, desarrollo biológico y la edad tendrá una variación de persona a persona.

Como ya se ha mencionado, al madurar las funciones reproductoras, los órganos sexuales crecen y las características sexuales secundarias aparecen (ver cuadro 2)

Cuadro 2. Características sexuales del adolescente.

<p>M U J E R E S</p>	<p>Aumento de peso y estatura. Crecimiento óseo. Desarrollo muscular. Redistribución de la grasa. Cambios en el desarrollo mamario: aumento de diámetro de la mama (telarquia), del pezón y de la areola. Ensanchamiento de la pelvis. Crecimiento de los órganos sexuales pélvicos externos (ospes) y en los órganos sexuales pélvicos internos (ospis), se inicia ya un proceso de producción de gametos. Cambios en la piel: las glándulas sudoríparas se agrandan desde poco antes que comience la pubertad, las glándulas sebáceas se agrandan y aumentan su secreción. Crecimiento de vello en las axilas. Crecimiento y distribución de vello en forma de triángulo invertido en el pubis. Aparición de la menstruación (menarca).</p>
<p>H O M B R E S</p>	<p>Aumento de peso y estatura. Crecimiento óseo. Desarrollo muscular. Voz grave. Cambios en la piel: las glándulas sudoríparas se agrandan desde poco antes que comience la pubertad, las glándulas sebáceas se agrandan y aumentan su secreción. Inicio de producción de gametos en los órganos sexuales pélvicos internos (ospis). Crecimiento de los órganos sexuales pélvicos externos (ospes). Crecimiento de vello en las axilas, en la barbilla, sobre el labio superior, en el tórax, las piernas, los brazos y el pubis (en éste último en forma de rombo). Aumento de longitud y grosor del pene. Aumento del volumen testicular. Cambio de coloración y elongación del escroto. Espermatogénesis. Presentación de la eyaculación (eyartria)</p>

.....Fuente: (elaboración propia).

La adolescencia se marca con el periodo, en donde, el desarrollo se da de manera trascendente en su aspecto físico, cambios que se encuentran en dos periodos: la pubertad y la adolescencia que son de gran importancia para alcanzar esta madurez, traen consigo un conjunto de nuevas responsabilidades, esto forma parte de un patrón de crecimiento que lo lleva a forjar su individualidad.

La adolescencia es quizás la época más complicada en todo el ciclo de la vida humana. Los adolescentes son muy conscientes y están seguros de que todo el mundo los observa, entre tanto, su cuerpo continuamente los traicionan; sin embargo, la adolescencia también ofrece nuevas oportunidades. No sabemos por qué la maduración comienza cuando lo hace, ni podemos explicar tampoco cuál es el mecanismo exacto que la desencadena, solo sabemos que a cierta edad determinada por factores biológicos esto ocurre de una manera u otra dando pauta a adquirir responsabilidad en cada adolescente.

1.3 Características psicológicas en la adolescencia.

Los cambios que presenta el adolescente lo colocan en una situación en la que experimenta algo nuevo. Estos cambios son significativos simplemente porque son los aspectos físicos y conductuales que los demás perciben de él, y que forman la percepción de sí mismo.

Al alcanzar la adolescencia, el niño ha culminado su lucha edípica por el poder, los amigos juegan un papel importante en la construcción de su identidad así como para la superación de la misma, buscan igualarse con otros adultos, modelan conductas con las que se identifican y adoptan otro aspecto a causa de esta fase de desarrollo. De igual manera surge la indecisión, sobre qué lugar ocupan en la sociedad, piensan en qué actividades destacarán y en qué contexto pueden interactuar mejor, he aquí donde surge la confusión: “No soy lo que debería ser, no soy lo que seré, pero no soy lo que fui” (Maier, 1976).

Las transformaciones que se exteriorizan en el cuerpo y en la mente de los adolescentes dependen de la glándula llamada hipófisis. Esta glándula, secreta hormonas que viajan a través del torrente sanguíneo a todo el cuerpo.

Los adolescentes reflejan una pauta en donde se preparan para el desarrollo psicológico; es de suma importancia adquirir su identidad, su madurez y su capacidad intelectual ya que necesita responder a las exigencias de la sociedad.

Papalia (2000) menciona que los cambios fisiológicos femeninos que vienen con esta etapa pueden provocar desagrado en las adolescentes y reaccionan con temor, en cambio para otras les provoca alegría. La señal fisiológica para los varones, no es muy notoria, por tanto no tiene la misma significación simbólica o emocional que el de la mujer.

La condición física de los adolescentes cambia totalmente y se vuelve necesario fortalecer y dejar atrás la fragilidad y pensamientos de la niñez. Muchos varones quieren ser fuertes, altos, hábiles en los deportes, audaces y son fascinados por las cosas que se relacionan con la agresividad. Las mujeres se preocupan por su figura quieren ser delgadas y no tener defectos. Si su aspecto físico cumple las expectativas que ellos han idealizado, les proporciona a los adolescentes una seguridad y confianza en sí mismos. Ambos sexos, conforme van creciendo, le dan menos importancia a su físico y se preocupan más por el desarrollo de sus habilidades sociales.

Stanley Hall (citado en Ituarte, 1997) llama a la adolescencia periodo de tempestades y conflictos. En realidad, simboliza una etapa compleja y problemática en la lucha del adolescente por llegar a la madurez. Es un periodo de grandes esperanzas, experiencias nuevas y emocionantes.

Durante este proceso de grandes cambios y adaptaciones los adolescentes pasan por momentos de inseguridad e incertidumbre, lo que produce un exceso de emotividad que se manifiesta de diversas maneras en cada persona, según su estado de ánimo (rebeldía, inconformidad, tristeza, felicidad, enojo, etc.).

Según Ituarte (1997) "la emotividad es un rasgo del carácter de cada persona; en combinación con otros elementos, hace que cada quien reaccione en forma diferente a estímulos semejantes y también que exprese de distinta manera sus emociones. Hay quienes son efusivos, otros poco expresivos; algunos pasan súbitamente de un estado de ánimo a otro, mientras hay quienes permanecen recordando vivamente, durante largo tiempo aquello que les afecta" (p.38).

El adolescente tiene la necesidad de enfrentarse al mundo y formar su identidad, construir un concepto personal flexible que le permita rehacer su imagen según se vaya desarrollando y tomar una identidad. De esta manera sus esfuerzos están dirigidos al mejoramiento de sus procesos psíquicos, para mantener su propio yo.

Diversos autores Kidwell, Dunham, Bacho, Pastorino y Portes, (citado en Rice, 2000) coinciden en que la mayoría de los adolescentes que se implican activamente en la explotación de la identidad tienen más tendencias a mostrar un patrón de personalidad caracterizado por la inseguridad, la confusión, el pensamiento perturbador, la impulsividad, el conflicto con los padres y con otras figuras de autoridad, una fuerza del yo reducida, mayores problemas físicos y emocionales.

Algunos jóvenes para relacionarse usan su sentido del humor, anécdotas, etc., o se relacionan con la demás gente con seriedad o agresión, en particular toman una actitud según les convenga y tratan de superar sus propias limitaciones y conflictos.

Se puede señalar que la adolescencia es la etapa de transformación en la cual se exige la autonomía del comportamiento; de hecho el adolescente está tratando de plasmar su proyecto de vida y construir su identidad propia. Para lograr esto es importante tomar en cuenta las capacidades y recursos que se obtuvieron en la infancia ya que de manera significativa influyen y condicionan a los adolescentes pero no determinan por completo su nueva actitud, ya que interiorizan nuevos conocimientos y conservan solo lo que para ellos es conveniente.

El crecimiento y la construcción de sí mismo obligan al adolescente a replantear su situación frente a los otros; va conformando su identidad con base en reflexiones, e interacción con su medio. Al mismo tiempo se encuentra en una lucha por ser él mismo.

Erikson (citado en Horrocks, 1989) menciona que la adolescencia es un periodo de moratoria psicosocial donde se refiere a una reconsideración del pasado, de análisis y no de tener que adoptar el papel de adulto, aunque ya se libera del papel de niño.

Este proceso permite a los jóvenes definir su personalidad experimentando con lo que la sociedad les ofrece rescatando los elementos más significativos para ellos.

Las capacidades se ponen en juego en determinadas interacciones y de acuerdo con esa interacción social se dará la renovación efectiva de las potencialidades. A los adolescentes se les exige que actúen como adultos, que adquieran habilidades y conceptos útiles, sin embargo, no se les proporciona información, orientación, comprensión ni herramientas que puedan apoyarlos en sus necesidades.

Todos los días el adolescente se enfrenta a cosas o acontecimientos que afectan la manera en la que se siente con respecto a sí mismo. Para poder confiar en sus propias ideas y sentido común de una forma clara y decidida, sin tener dudas ni sentirse afectado fácilmente por otras personas que no piensan igual, los adolescentes deberán tomar en cuenta los recursos heredados y obtenidos por influencia del ambiente familiar, de la educación que reciben en lo escolar y social durante el periodo de su niñez.

En conclusión, en este periodo los adolescentes necesitan considerarse autónomos e independientes en la sociedad. Así mismo, presentan una concentración desordenada de emociones, lo cual los conduce a presentarse como sujetos extremadamente inquietos, susceptibles, intransigentes, etc., adicionalmente tendrán una especie de confusión mental constantes altibajos con respecto al estado de ánimo, no aceptan críticas, porque éstas hacen que su autoestima se venga abajo. Al ser tan susceptibles, se vuelven melancólicos y su tristeza es muy intensa, pero a la vez pueden experimentar felicidad que no requiere ningún motivo; son vulnerables y volubles, hay algunos que expresan sus sentimientos y otros prefieren ser más reservados; se puede decir que al ser reservados es porque se entusiasman muy fácilmente y si la persona no es correspondida, también se les hiere con facilidad. Viven en el presente, disfrutan el “aquí y el ahora” y no les preocupa especialmente la muerte, también en esta etapa es muy recurrente que los adolescentes se adjudiquen todos los defectos del mundo y la tan ya trillada frase de “nadie me quiere”.

Retomado a Erikson (citado en Grinder, 1984) el problema clave de la adolescencia es la búsqueda de la identidad o el saber quién es y cuál es su papel en la sociedad, ya que el adolescente se da cuenta de que no sabe quién es y le inquieta saber quien será.

1.3.1. La Identidad en la adolescencia.

Los adolescentes se encuentran sujetos a presiones difíciles del exterior y a las expectativas que tienen las personas de su entorno inmediato; tienen que aceptar todo tal y como es, no como le gustaría que fuera. Si de niños aprendieron los diferentes papeles sociales, ahora tendrá la oportunidad de elegirlos y de escoger el modo de interpretarlos. La independencia de esta edad y los cambios a los que se enfrenta, son dificultades que hace de la adolescencia una fase de la vida generadora de tensiones.

La conducta de los adolescentes ha sido estudiada por diversos autores quienes concluyen que en esta etapa son normales las inestabilidades de la personalidad.

Erikson dice que el adolescente piensa: “es preferible ser alguien, perverso, indeseable, a no ser nada” (Aberasturi y Konobel, 1998, p.51).

Ante las presiones de los cambios físicos y conductuales a los que se enfrenta, el adolescente adopta actitudes defensivas durante la formación de su identidad.

La necesidad de tener una identidad puede causar en los adolescentes desesperación, que los llevaría a adoptar cualquier identidad con tal de ser alguien y optar por una “identidad negativa”.

“Una identidad es un concepto de ‘Yo’ producido por el proceso del Yo. En este sentido, la identidad es el constructor propio del ‘yo’, que se elabora a partir del desarrollo físico fisiológico de un organismo que posea conciencia y por tanto entendimiento” (Horrocks, 1989, p.84).

La identidad que los adolescentes formen de sí mismo dependerá gradualmente de las expectativas que vayan surgiendo durante su desarrollo fisiológico. El yo ideal de los adolescentes estará influenciado por expectativas familiares y sociales que se van ejerciendo sobre él.

Por ello, es importante el apoyo y la confianza en esta etapa, con ello los adolescentes logran resolver fácilmente su crisis de identidad concretando de mejor manera su yo, teniendo una mejor autoestima que los haga sentirse seguros para establecer metas reales y satisfactorias.

Erikson (citado en Rice, 2000) propone los siguientes elementos para la resolución de conflictos que establecen la estabilidad de la personalidad en los adolescentes, los cuales sirven como base en la obtención de una conducta asertiva.

Los elementos de identidad y la resolución de diferentes conflictos, se dividen de la siguiente manera.

1. *Perspectiva temporal o confusión en el tiempo*; aprender a estimar y ubicarse en el tiempo.
2. *Seguridad en uno mismo o avergonzarse de si mismo*; desarrollo de la confianza en uno mismo establecida en experiencias pasadas. Periodo en el que los adolescentes

aumentan el conocimiento y la conciencia sobre si mismos en relación con su imagen física y las relaciones sociales.

3. *Experimentación de sus funciones o fijación de funciones*; prueba de diferentes funciones que pueden ejercer en la sociedad (pueden experimentar identidades diferentes, características de personalidad, formas de hablar y actuar, ideas, metas o tipos de relaciones).
4. *Aprendizaje o establecimiento en el trabajo*; exploran y aprueban diferentes ocupaciones antes de decidirse.
5. *Polarización sexual o confusión bisexual*; definición de lo que significa ser femenino o masculino. La identificación clara en el sexo o con el otro será la base de la intimidad heterosexual futura y como la fase para la identidad firme
6. *Líder y seguidor o confusión autoridad*; al expandir sus horizontes sociales en el colegio y en el ambiente laboral, en grupos sociales y con nuevos amigos inicia el aprendizaje de la toma de responsabilidades de liderazgo así como el de seguir a otros y descubren que existen exigencias de competencias en sus fidelidades.
7. *Compromiso ideológico o confusión de valores*; construcción de una ideología, “lucha contra la búsqueda de una fidelidad”.

Al resolver estos conflictos el individuo obtendrá una identidad firme lo cual ayudará a los adolescentes a desarrollar una conducta asertiva.

Los puntos anteriores hacen referencia a situar a la personalidad como base en la formación de la conducta asertiva de los individuos, impulsando en la adolescencia la formación de adultos seguros y firmes, logrando con ello un mejor desempeño en todos los sectores.

Con esto, se reafirma la importancia de un adecuado clima y de una integración de todos los factores en la comunidad para un buen desarrollo de la personalidad del adolescente, la sociedad debe entonces orientar y promover la integración entre la familia, la escuela y la comunidad, para que la comunicación fluya adecuadamente y todos estos agentes participen conjuntamente en el proceso de socialización del adolescente.

1.4 Características sociales en la adolescencia.

A medida que las experiencias sociales del adolescente se extienden y se amplían los contactos con las personas, se separa emocionalmente de su propia familia, parcialmente de los padres. Los cambios condicionados por la pubertad tienen un episodio fundamental en el proceso de autonomía de la familia por parte del adolescente.

Los adolescentes van sintiéndose impotentes al no poder responder fácilmente a los cambios físicos. El duelo por el cuerpo es doble: primero se pierde el cuerpo de niño y se pone en evidencia su nuevo cuerpo; después, la aparición de la menstruación en la niña, el semen en el niño por lo que toman actividades y actitudes desafiantes y desconsideradas. “Estos actos desafiantes y desconsiderados constituyen la manera que tiene el adolescente de decir a los adultos (y decirse a sí mismo), ‘yo’ puedo hacer lo que quiero, cuando quiero” (Kaplan, 1996, p.162).

El desequilibrio emocional que enfrentan los adolescentes por el cúmulo de cambios que surgen en esta etapa los hace sentir mal, su autoestima y el concepto de sí mismos son deficientes, por eso es que asumen una actitud agresiva o pasiva ante la sociedad.

El adolescente comienza a buscar una independencia para llegar a ser un adulto capaz de enfrentar las exigencias de la sociedad de acuerdo al rol que juega dentro de ella, adquiriendo responsabilidad de sus actos.

Cuando surge el proceso de socialización en la adolescencia, viene aunada la intervención de diferentes factores que se encuentran dentro del adolescente como es la familia y los amigos. A los padres les es difícil observar que el adolescente se comienza a convertir en una persona independiente, lo cual causa algunas inquietudes, ya que el adolescente no los necesita como antes, ésta es una característica fundamental, así como el aislarse la mayoría del tiempo y la toma de sus propias decisiones.

Grinder (1984) dice que la socialización de los adolescentes, según muchos científicos sociales, es sinónimo de formación de la identidad; esto adquiere vital importancia puesto que si cada uno trabaja por su lado se pierde la posibilidad de ejercer una única influencia positiva en el adolescente que permita una resolución constructiva de la crisis que se da en esta, es decir, puede ocasionar que los individuos desarrollen características fundamentales que se convierten en factores distintivos de la falta de asertividad, si no se tiene un especial cuidado en los factores que pueden llegar a tomar del entorno que los rodea. Así, la

personalidad propia de cada adolescente depende del afecto que ello le represente, de los tipos de comportamiento que se le presenten en sus modelos y de las maneras como asimila nuevas expectativas y experiencias anteriores.

Aberasturi y Konobel (1998) dice que: “Uno de los duelos fundamentales que tiene que elaborar el adolescente es el duelo por los padres de la infancia. Por lo tanto, una de las tareas básicas concomitantes a la identidad del adolescente, es la de ir separándose de los padres, lo que está favorecido por el determinismo de los cambios biológicos” (p.97).

En este medio, en el cual los adolescentes buscan la autonomía no pueden ser totalmente independientes, ya que la sociedad tiene leyes que no permiten a los jóvenes ganarse la vida a temprana edad, por lo que deben seguir sustentando sus gastos con el dinero de sus padres. Además, ante la situación económica del país el adolescente no puede sostener fácilmente sus estudios.

También, los adolescentes deben saber que ser independiente trae consigo otras responsabilidades, que la libertad no significa hacer lo que quiera, y aprender que debe respetar a los demás.

A veces los adolescentes sienten una constante tensión por querer alejarse de los padres y darse cuenta de cuanto dependen de ellos ya que hay una relación económica, social, religiosa a la cual pertenece, aun que no se descarta la idea que en algún momento pueda cambiarse de acuerdo a sus intereses.

Moraleda (1999) “menciona que con este deseo de ser mayores está relacionado el afán de poseer una actitud independiente con respecto a los padres y a los valores tradicionales y enseñados por ellos. Según diversas investigaciones realizadas entre adolescentes, tres puntos principales son objeto de crítica en los padres:

- Su modo personal de ser.
- Su actitud ante lo nuevo.
- Ciertas restricciones de la disciplina familiar” (p.264).

Los adolescentes tienden a ser rebeldes y resistirse a la autoridad de los adultos. A través de la historia es sabido que el incremento del conflicto entre padres e hijos en la adolescencia se debía a la incompatibilidad entre la necesidad de independencia del

adolescente y la necesidad de los padres de seguir viéndolos como unos niños y tratándolos como tal.

Al mismo tiempo que el número de conflictos diarios entre padres e hijos adolescentes crece, se disminuye la cantidad de tiempo que pasan juntos, así como su percepción de proximidad emocional. Esto hace de la adolescencia un periodo difícil, no sólo para los adolescentes, sino para sus padres. De hecho los padres tienden a percibir la adolescencia como el estadio más difícil del desarrollo de los hijos (Musitu y Buelga, 2001, p.73).

En medio de esta etapa de crisis y maduración los adolescentes inician diferentes actitudes de inconformidad con su medio familiar, que anteriormente en su infancia no tenían gran importancia. Hay que tomar en cuenta que el niño se identifica con la familia ya que es su principal medio de socialización y aprendizaje, pero en la adolescencia, a veces se descubre que tienen ciertas características que se vuelven negativas, como la falta de comunicación o de afecto, diferencias o comparaciones entre hermanos que afectan las relaciones entre los padres y hermanos.

Esto se debe muchas veces a que los padres no pueden cubrir todas las necesidades sociales, educativas y afectivas de los jóvenes, convirtiendo al grupo de amigos en su apoyo, juntos consolidan su sentido de identidad y analizan valores, ideas, actitudes y creencias para poder elegir nuevos patrones de comportamiento; en grupo los adolescentes se reconocen entre sí y se distinguen de los que no pertenecen a él.

El grupo escolar es otra estructura importante en donde el adolescente se encuentra inmerso, que se divide en pequeños grupos, en el cual los jóvenes se sienten mejor, pues reúne las condiciones con las cuales se identifica cada uno, con sus diferencias personales, ya que se vuelve necesario estar con otras personas, para comentar, platicar, sentir y saber lo que piensan y sienten los demás, así como expresar ideas y participar en la vida.

Los diferentes ambientes de socialización en los que interactúa el adolescente son a favor de la identidad personal que él posee. La convivencia y apoyo que le brinda cada una de las diferentes estructuras le permite consolidar su madurez, con las cuales puede enfrentarse a las diferentes problemáticas que se presentan en su desarrollo y crecimiento como ser humano.

A esta edad los adolescentes dirigen sus energías hacia el grupo de compañeros de la escuela, a un grupo deportista, una banda, sustituyendo su vida imaginaria, entrando así en

su adolescencia, saliendo de la familia y mezclándose con grupos constituidos según sus propias características, donde tendrán un sustento extrafamiliar. Por el hecho de pertenecer a un grupo de iguales, los adolescentes no abandonan completamente los modelos del medio familiar sin antes disponer de modelos que realmente puedan reemplazarlos, estos reemplazos son para la propia autonomía de los adolescentes, quienes tienen necesidad de confirmarlos ya que es un aspecto que lo requerirán a lo largo de su vida de esta forma los jóvenes alcanzarán un estado adulto cuando sean capaces de liberarse de la influencia paterna, tras alcanzar un nivel de juicio maduro que, por el momento lo realiza de una manera ligera con sus amigos, maestros y con los propios familiares.

Cada sociedad tiene una forma particular de guiar y educar a los más jóvenes en las distintas etapas de su vida. Es la sociedad la que recurre a un mecanismo para transmitir las características propias de lo positivo o negativo de la vida, cuando los adolescentes adoptan lo socialmente inaceptable puede derivar agresiones entre jóvenes y adultos.

De modo que si el mundo adulto comprende el de los adolescentes facilitará su tarea evolutiva y ellos podrán desempeñarse correcta y satisfactoriamente para elaborar una personalidad más sana.

Capítulo 2 LA ASERTIVIDAD

2.1 Concepto de asertividad.

La Asertividad se deriva del inglés, del verbo "assert" que significa manifestar, expresar con fuerza, afirmar positiva, segura y plenamente; en nuestro idioma, la palabra "assertio-tionis" proviene del latín, y expresa el hecho de afirmar, sostener y dar por cierta y asentada una cosa. Este concepto surgió en Estados Unidos de América a finales de 1949.

Más adelante en 1958, Wolpe desarrolla más ampliamente el concepto de asertividad, sin embargo, no es hasta la década de los setenta que varios autores comienzan a interesarse en este concepto y en el entrenamiento asertivo. Por tanto, a lo largo de la historia el término de asertividad ha sido conceptualizado de diferentes formas por distintos autores. Jaubowski y Langer (citando en Flores y Díaz, 1993), mencionan: "La asertividad es la capacidad de hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona. La asertividad involucra la declaración de los derechos personales, expresando pensamientos, sentimientos y creencias, que a su vez no violen los derechos de la otra persona" (p.30).

El concepto de asertividad nos dirige a conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos adecuados y dirigidos hacia otra persona, así como de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad; es decir, es una alternativa para evitar la manipulación y el sentimiento de impotencia, es confiar en uno mismo ante cualquier situación por difícil que parezca.

La asertividad impide que seamos manipulados por los demás en cualquier aspecto y es un factor decisivo en la conservación y el aumento de nuestra autoestima, además de valorar y respetar a los demás recíprocamente. La tendencia actual considera la asertividad como un comportamiento de expresión directa de los propios sentimientos y defensas de los derechos personales y respeto por los demás, entonces "ser asertivo implica procesar sentimientos, reconocerlos y nombrarlos; aceptarlos y expresarlos. Es tomar decisiones, definir el problema, buscar alternativas de solución, evaluarlas y actuar. Es expresar las decisiones con firmeza, con seguridad y sin agredir a los demás y hacerse responsable de la conducta que se sigue y de sus consecuencias" (Manual Tipps, 2001, p.176).

Elizondo (1997) menciona que la asertividad no significa ganarle al otro, sino triunfar en el respeto mutuo, en la continuidad de los acercamientos satisfactorios y en la dignidad humana; no importando que a veces no se logre un resultado práctico o personalmente beneficioso o que incluso haya que ceder. Por lo que la asertividad es vista como una habilidad social que debería de poseer una persona para desarrollarse satisfactoriamente en su entorno.

Por su parte Castanyer (2002) menciona que "La asertividad es una habilidad que está estrechamente ligada al respeto y cariño por uno mismo y, por ende, a los demás" (p.12).

Flores y Díaz (1993) manifiestan que en la mayoría de las definiciones de asertividad siempre están presentes tres características generales:

1. El individuo tiene "derecho" a expresarse.
2. Es necesario respetar al otro individuo.
3. Se espera que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción.

De acuerdo con lo anterior, se define a la asertividad como una conducta que requiere de habilidades personales, las cuales permiten expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás, es decir, una forma para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva.

En consecuencia, la asertividad implica el desarrollo de habilidades tales como la expresión adecuada y oportuna de pensamientos, sentimientos y creencias, por tanto, la persona que desarrolle las mencionadas habilidades hará valer sus propios derechos respetando al mismo tiempo los derechos de los demás; sin embargo, es importante destacar algunos componentes de la asertividad.

2.2 Asertividad y sus componentes.

Las habilidades que conducen a la conducta asertiva son elementos idóneos que permiten expresar o transmitir mensajes, sentimientos, creencias u opiniones de manera honesta, oportuna y respetuosa.

De acuerdo con Aguilar (1987), los principales componentes de la Asertividad son:

Ψ El respeto a sí mismo: Tener ideas positivas y constructivas de lo que se es, no reaccionar a todas las exigencias de los demás, valorar las propias necesidades, percibirse como un ser humano con capacidades y debilidades superables; inclinarse por el bienestar y la salud integral, dándole calidad al propio estilo de la vida.

Ψ El respeto por los demás: Tener claro que cada persona tiene derecho a sus propias creencias; no etiquetar a las personas sin antes conocerlas; aceptar que los demás no saben actuar como se quisiera o espera.

Ψ Ser directo: Desarrollar la capacidad de emitir un mensaje sin rodeos, con un contenido claro y, ante todo, respetuoso.

Ψ Ser honesto: Ser congruente con lo que se dice, se cree, se siente y se hace, sin faltar a la verdad, es necesario poner atención en no convertir la honestidad en agresividad disfrazada de sinceridad

Ψ Conocer las propias emociones: Estas juegan un papel fundamental en la comunicación; si dominan al individuo tal vez sus mensajes serán exagerados o demasiado suaves. Es mejor mantener el control de las mismas, para encausarlas de manera que no se acumulen sino que, por el contrario, puedan servir como mecanismo protector en situaciones concretas.

Ψ Saber decir: Dependiendo del objeto y siguiendo el proceso y la estructura del mensaje asertivo.

Ψ Saber escuchar: Es el primer paso para una buena comunicación. Requiere de un esfuerzo por comprender lo que los demás quieren transmitir.

Ψ Ser positivo: Reconocer e informar a los demás que nos damos cuenta de ellos, intentamos beneficiar y ayudar.

Ψ La congruencia entre el mensaje verbal y el corporal: Lo que se expresa, el tono de voz el contacto visual, las gesticulaciones y la postura de nuestro cuerpo, deben tener armonía

Considerando lo anterior, se observa que la conducta asertiva representa una compleja estructura, la cual si es debidamente reforzada desarrollara, relaciones estrechas, cordiales y armoniosas. Es así que los componentes de la asertividad contienen puntos clave que debemos manejar para poder tener una libre expresión, sin transgredir los derechos de las demás personas.

Por otro lado, es importante destacar que la conducta puede ser dividida en tres tipos: la conducta asertiva, la conducta pasiva (no-asertiva) y por último la conducta agresiva. A continuación se describen las características de estos tres tipos de conducta.

2.3 Conducta asertiva.

Implica firmeza para utilizar los derechos, expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de un modo directo, honesto y apropiado sin violar los derechos de los demás. Es la expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aseveración implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. La conducta asertiva no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes, pero su objetivo es de potenciar las consecuencias favorables y la de minimizar las desfavorables; sin embargo, el poder comunicar a otra persona los sentimientos puede convertir a la persona en un ser más vivo, sensible, conciente de los sentimientos propios y abierta a los sentimientos de los demás, entonces, a medida que el individuo incorpora la experiencia de sentimientos y domina la conducta llega a ser capaz de expresarse ante cualquier situación.

Castanyer (2002) explica el comportamiento externo, el patrón de pensamiento y los sentimientos y emociones que experimenta la persona que adopta la "conducta asertiva".

"Comportamiento externo:

- Presenta habla fluida con seguridad, sin bloqueos ni muletillas; presenta contacto ocular directo sin caer en lo desafiante, su postura corporal es relajada.
- Expresa sus sentimientos, ideas e intereses no importando si son negativos o positivos, presenta la capacidad de disentir, pedir aclaraciones y sabe aceptar errores.

Patrones de pensamiento:

- Conoce y cree en sus derechos para sí y para los demás.
- La mayoría de sus convicciones son "racionales".

Sentimientos y emociones:

- Presentan una buena autoestima, control emocional y satisfacción en las relaciones, se respetan así mismos y no se sienten inferiores o superiores que nadie” (p.26).

Aguilar (1987) señala que los mensajes que proyecta una conducta asertiva son:

- "Esto es lo que yo pienso".
- "Esto es lo que yo siento".
- "Así es como yo veo la situación".

Por su parte, Jaubowski y Langer (1978) enfatizan cuatro tipos de conducta asertiva:

1. Asertividad básica: Se refiere a la expresión y afirmación de los derechos, las creencias y los sentimientos personales, conlleva la expresión de afecto o aprecio hacia otra persona. Esta conducta es tal vez la forma de asertividad más fácil de realizar, debido a que la persona no tiene que involucrarse directamente ni tiene que defenderse de algo. En este tipo de asertividad es importante expresar los sentimientos, opiniones y creencias con frases adecuadas y en el momento preciso.

2. Asertividad empática: Este tipo de Asertividad va más allá de una expresión de sentimientos o necesidades dado que implica la transmisión de reconocimiento de la situación o de los sentimientos de la persona. Se da cuando la situación requiere de más que una simple expresión de sentimientos o necesidades, como cuando se desea transmitir sensibilidad a otra persona, por ello en este tipo de asertividad es importante darle tiempo a los demás para que respondan: hay que escuchar y tomar en cuenta los sentimientos de los otros, ya que las personas responden mejor a las peticiones e influencias cuando se les reconoce y se les toma en cuenta.

Este tipo de asertividad se utiliza cuando lo que importa es que la otra persona no se sienta herida, pero tampoco se quiere ser pasado por alto. Es una alternativa para detener a una persona agresiva, puesto que al ponerse en su lugar, la otra persona se siente comprendida, lo que da como resultado que después acepte que su interlocutor también tiene derechos.

3. Asertividad escalar: Inicia con el mínimo de respuestas asertivas que pueden involucrar emociones negativas y posibles resultados negativos. Sin embargo, la idea encamina que se debe ser más firme en defender los derechos, sin llegar a ser agresivo u ofensivo.

Implica comenzar con un mínimo de imposición o petición en la respuesta asertiva y valorar el impacto de ésta. En aquellos casos en que la conducta no produce el efecto deseado o cuando la respuesta es acompañada de una emoción negativa o una posible consecuencia negativa, se puede incrementar la intensidad y rigidez de la asertividad, siempre recordando la amabilidad.

En un siguiente momento, si el mensaje asertivo es ignorado por una persona que se encuentre amenazando alguno derecho, la respuesta asertiva debe ser más firme, sin llegar a la agresión. Es decir, cuando la persona no responde y sigue violando los derechos de la otra persona (de una petición a otra petición), se debe dar una respuesta negativa más profunda.

4. Asertividad confrontativa: Es la descripción de manera objetiva a la persona, en lo que dijo, en como lo hizo, para confrontar los hechos. Se emplea cuando las palabras de una persona contradicen sus actos, y consiste en describir objetivamente a la persona lo que dijo y lo que hizo, para confrontarla a los hechos.

La asertividad confrontativa es útil en las relaciones de pareja, amigos, familia, etc., ya que permite aclarar situaciones que se repiten desde hace algún tiempo.

Sin embargo, no debe confundirse con la agresión, ya que en contraste con la confrontación asertiva, la confrontación agresiva implica juzgar a la persona, para hacerle sentir culpable en lugar de describir su comportamiento.

2.4 Conducta no-asertiva o pasiva.

Consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de manera débil con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad; así, el individuo tiende a respetar a los demás pero no así mismo. Al respecto Aguilar (citado en Manual Tipps, 2001) menciona que la no asertividad “es la forma de expresión débil de los propios sentimientos, creencias u opiniones que al no responder a los requerimientos de la situación interpersonal que se enfrenta, permite que se violen los derechos de la persona” (p.179).

Rodríguez (1989) puntualiza que la conducta pasiva consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de una manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenidos de intensidad.

Las causas de la conducta no asertiva son:

1. La falta de control emocional (predominio del temor, la inseguridad y la ansiedad) por querer ser aprobado por otros.
2. Los mensajes sociales: "No seas egoísta", porque la regla es: "Dar muchas veces a los demás no cuenta, pensar de vez en cuando en mí, ya que me hace automáticamente egoísta". Es necesario hacer un análisis racional, justo y honesto de si mismos, ya que a veces la fuente del conflicto es la inflexibilidad, rigidez y "egoísmo" del otro.
3. La persona piensa que "No vale lo suficiente" pues sigue creyendo que el nivel de valor está en función de los atributos o cualidades que posea.
4. Falta de habilidad como, la falta de exposición a situaciones novedosas que provocan tensión.
5. Ignorar los derechos como persona. Al no identificar o no desear defender los derechos.

Castanyer (2002) explica el comportamiento externo, el patrón de pensamiento y los sentimientos y emociones que experimenta la persona que adopta la conducta no asertiva".

"Comportamiento externo:

- Volumen de voz bajo, habla poco fluida, bloqueos, tartamudeos, vacilaciones, silencios, muletillas.
- Huida al contacto ocular, mirada baja, cara tensa, dientes apretados o labios temblorosos, manos nerviosas, postura tensa, incomoda.
- Inseguridad para saber qué hacer y decir.
- Frecuentes quejas a terceros.

Patrones de pensamiento:

- Consideran que si evitan molestar u ofender a los demás, son personas "sacrificadas", utilizan pensamientos como: lo que yo sienta, piense o desee, no importa, importa lo que tu pienses, sientas o deseases", "es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo" y experimentan una constante sensación de ser incomprendido, manipulado y no tenido en cuenta.

Sentimientos y emociones:

- Impotencia, mucha energía mental, frecuentes sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, deshonestidad emocional (pueden sentirse agresivos, hostiles, pero no lo manifiestan y a veces no lo reconocen ni ante si mismos, pueden experimentar también ansiedad y depresión” (p.26).

Este comportamiento desafortunadamente impide el enriquecimiento de la interacción social, así como del fortalecimiento de la autoestima, provocando inevitablemente efectos negativos tanto para si mismos, como para las demás personas, ya que no se debe olvidar que son seres sociales y que de una o de otra forma se interactúa para cubrir necesidades elementales las cuales, ayudan a enriquecer un plano social y personal.

2.5 Conducta agresiva.

Es cualquier conducta o forma de expresión de los sentimientos creencias u opiniones que pretenden hacer valer la propia, atacando, dañando, lastimando o no considerando la autoestima, dignidad, sensibilidad o respeto hacia los demás.

Las causas de la conducta agresiva son:

1. Falta de control emocional: Acumular enojo, inseguridad, temor, pensamientos agresivos y resentimientos, lo cual desencadena comportamientos de defensa o ataque a los demás.
2. No reconocer los derechos de los demás ni los propios: tener poca o nula sensibilidad ante la dignidad y los sentimientos de los demás; emitiendo juicios reprobatorios y condenatorios.
3. Tener como antecedente una conducta no asertiva: no saber expresar los mensajes oportuna y constructivamente.
- 4 Éxito en situaciones previas donde se utilizo la conducta agresiva.
5. Errores en la forma de expresión: confundir lo que es ser sincero, franco y libre de expresión con ser inapropiado y ser agresivo.

6. No tolerar la frustración: cuando no se ven cumplidas las expectativas que se tiene de alguna persona o acontecimiento” (Manual Tipps, 2001, p.181).

Como se puede observar, en este tipo de conducta se defienden en exceso los derechos o intereses personales, a continuación se presenta el comportamiento externo, el patrón de pensamiento y los sentimientos y emociones que experimenta la persona que adopta este tipo de conducta:

“Comportamiento externo:

- Volumen de voz elevado, a veces habla poco fluida por ser demasiado precipitada, habla tajante, tiende a hacer interrupciones, y utiliza insultos y amenazas.
- Puede mantener contacto ocular retador, pone cara y manos tensas, adopta posturas que invade el espacio de otros.
- Se puede presentar conducta de contraataque.

Patrones de pensamiento:

- Piensan que si no se comportan de esta forma, son excesivamente vulnerables, no les interesan los pensamientos de los demás, sitúan todo en términos de ganar o perder y pueden surgir creencias negativas.

Sentimientos y emociones:

- Pueden presentar ansiedad creciente, soledad, sentimientos de incompreensión, culpa, frustración, baja autoestima, sensación de falta de control, enfado constante que extiende cada vez más a personas y situaciones, sienten que son honestos ya que expresan lo que sienten y "no engañan a nadie" (Castanyer, 2002, p.26).

Este tipo de personas siempre tratan de dominar, de ganar o forzar a la otra persona a perder, y para ello se valen de la degradación, dominación y humillación con el fin de debilitar al otro. Sin embargo, tales personas pueden sufrir las consecuencias por su actitud, consecuencias como rechazo o huida por parte de los demás, o puede crear un círculo vicioso donde fuerce a los demás a ser hostiles y así aumentar en ellos cada vez más su agresividad, de ahí que las relaciones humanas pueden enfrentar la desintegración o el rompimiento.

Ahora, habrá que puntualizar lo difícil que es que una persona desarrolle totalmente una conducta determinada, sin embargo, es importante aprender a reaccionar en forma asertiva, ya que la ansiedad que se experimenta al relacionarse con otros será menor, esto dará

como resultado el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias, pues todas las personas establecen numerosas relaciones a lo largo de su vida, como las que se dan con padres, hijos e hijas, con amistades o con compañeros y compañeras de trabajo y estudio. A través de ellas, se intercambian formas de sentir y de ver la vida; también comparten necesidades, intereses y afectos. No obstante, lo que resulta increíble es que día a día se pueda relacionar con tantas personas considerando que, como dice el refrán, "cada cabeza es un mundo", con sus propias experiencias, sentimientos, valores, conocimientos y formas de vida.

Precisamente, en esa diferencia reside la gran riqueza de las relaciones humanas, dado que al ponerse en contacto, se construyen nuevas experiencias y conocimientos; pero en esa discrepancia está también la dificultad para relacionarse, pues tienen que hacer un esfuerzo para lograr comprenderse y llegar a acuerdos; no obstante, en ocasiones las distintas formas de pensar y actuar pueden llevar a relaciones con desconfianza o a vivir conflictos. En cambio valorar a los demás, aceptar que hay desacuerdos entre una y otra persona y tratar de comprenderse puede ayudar a superar estos obstáculos.

Al efecto, se resume el comportamiento externo, patrón de pensamiento, los sentimientos y emociones de las personas asertiva, no asertiva o pasiva y agresiva (ver cuadro 3).

Cuadro 3 Conductas asertivas, no asertivas o pasivas y agresivas.

	CONDUCTA ASERTIVA	CONDUCTA NO ASERTIVA O PASIVA	CONDUCTA AGRESIVA
COMPORTAMIENTO EXTERNO	-Habla fluida con seguridad sin bloqueos ni muletillas, contacto ocular directo, postura corporal relajada. -Expresa sus sentimientos ideas e intereses; presenta la capacidad de disentir, pedir aclaraciones y sabe aceptar errores.	-Volumen de voz bajo, habla poco fluida, bloqueos, tartamudeos, vacilaciones, silencios, muletillas. -Huida al contacto ocular, mirada baja, cara tensa, dientes apretados o labios temblorosos, manos nerviosas, postura tensa, incomoda.	-Volumen de voz elevado, a veces habla poco fluida por ser demasiado precipitada, habla tajante, tiende a hacer interrupciones, y utiliza insultos y amenazas. -Puede mantener contacto ocular retador, pone cara y manos tensas, adopta posturas que invade el espacio de otros.

		-Inseguridad para saber qué hacer y decir.	-Se puede presentar conducta de contraataque.
PATRONES DE PENSAMIENTO	-Conoce y cree en sus derechos para sí y para los demás. -Convicciones racionales.	-Consideran que si evitan molestar u ofender a los demás, son personas "sacrificadas". -Utilizan pensamientos como: lo que yo sienta, piense o desee, no importa, importa lo que tu pienses, sientas o desees", "es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo" y experimentan una constante sensación de ser incomprendido, manipulado y no tenido en cuenta.	-Piensan que si no se comportan de ésta forma, son excesivamente vulnerables. -No les interesan los pensamientos de los demás, sitúan todo en términos de ganar o perder y pueden surgir creencias negativas.
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	-Presentan una buena autoestima, control emocional y satisfacción en las relaciones, se respetan a sí mismos y no se sienten inferiores o superiores que nadie.	-Impotencia, mucha energía mental, frecuentes sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, deshonestidad emocional, hostiles, pero no lo manifiestan y a veces no lo reconocen ni ante sí mismos, pueden experimentar ansiedad y depresión.	-Presentan ansiedad creciente, soledad, sentimientos de incomprensión, culpa, frustración, baja autoestima, sensación de falta de control, enfado constante que extiende cada vez mas a personas y situaciones, sienten que son honestos ya que expresan lo que sienten y "no engañan a nadie".

.....Fuente: (elaboración propia).

Cada individuo posee el derecho de elegir con quién se relaciona, cómo y cuándo; tiene también el derecho de esforzarse para que la relación con los demás sea lo mejor posible sin perder la dignidad, esto sin duda sólo podrán desarrollarlo las personas con buen nivel

de asertividad; sin embargo, existen algunos obstáculos para desarrollar la conducta asertiva, por lo cual, se estima importante hacer mención de ellos.

2.6 Obstáculos generales para ser asertivos.

En los tres tipos de conducta se observaron las características que cada una tiene, en el caso de la falta de asertividad las principales causas por las que una persona puede tener problemas de asertividad son las siguientes:

a) La persona no ha aprendido a ser asertiva o lo ha aprendido de forma inadecuada. En esta premisa se afirma que la conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzo, donde los modelos de comportamiento han influido demasiado.

- Se ha dado un castigo sistemático a las conductas asertivas. El castigo no sólo es un castigo físico necesariamente, sino también recriminaciones, desprecios, prohibiciones, sanciones etc.
- Falta de refuerzo, suficiente a las conductas asertivas: esta falta de refuerzo puede restarle valor a la conducta asertiva como algo positivo.
- La persona no ha aprendido a valorar el refuerzo social., es decir, ante una sonrisa, alabanza, simpatía o muestras de afecto aquella persona no responderá a ninguna conducta que vaya encaminada a obtenerlos.
- La persona obtiene más refuerzo por conductas no asertivas o agresivas. Desafortunadamente al tímido se le tiene que estar ayudando brindándole atención y el agresivo ha aprendido que si grita más, más rápidamente conseguirá lo que quiere.
- La persona no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que debe emitir una respuesta concreta.

b) La persona conoce la conducta apropiada, pero siente tanta ansiedad que la emite de forma parcial. Esta afirmación se puede deber a que pudo haber tenido experiencias adversa al ser asertivo, por lo cual experimentó sensaciones de ansiedad, en donde a partir de ese momento la respuesta asertiva se ve disminuida.

c) La persona no conoce o rechaza sus derechos. El ámbito educativo fomenta y desarrolla, en su mayoría, aspectos cognitivos, en la familia la obediencia fiel se promueve, en la cultura de igual forma o en su defecto se fomenta la agresividad, no hay tiempo o espacio para fomentar habilidades afectivas que promuevan el desarrollo comunicativo humano, por lo cual se desconocen los derechos que tenemos o que tienen las demás personas.

d) La persona posee unos patrones irracionales de pensamiento que le impiden actuar de forma asertiva. Las creencias o ideas mentales negativas que se forman comúnmente basadas en hechos no reales, pueden ser un obstáculo para activar la asertividad.

Esta última premisa respaldada por Albert Ellis (citado en Castanyer, 2002) delimita las ideas racionales, llamadas así porque no responden a una lógica ni son objetivas, las cuales se exponen a continuación:

1. Es necesario para ser humano, ser querido y aceptado por todo el mundo.
2. Uno tiene que ser muy competente y saber resolverlo todo, si quiere considerarse necesario y útil.
3. Hay gente mala y despreciable que debe recibir su merecido.
4. Es horrible que las cosas no salgan de la misma forma que a uno le gustaría.
5. La desgracia humana es debida a causas externas y la gente no tiene ninguna o muy pocas posibilidades de controlar sus disgustos y trastornos.
6. Si algo es o puede ser peligroso o atemorizante, hay que preocuparse mucho al respecto, y recrearse constantemente en la posibilidad de que ocurra.
7. Es más fácil evitar que hacer frente a algunas dificultades o responsabilidades personales.
8. Siempre se necesita de alguien más fuerte que uno mismo en quien poder confiar.
9. Un suceso pasado es importante y determinante de la conducta presente, por si algo nos afectó mucho, pues continuará afectándonos indefinidamente.

10. No se debe estar permanentemente preocupado por los problemas de los demás.

Por su parte Aguilar (1987) complementa la información de los obstáculos de la Asertividad y hace referencia a factores como:

- Racionalización: son las razones o justificaciones por las que elegimos no ser asertivos, ("de todos modos nada cambiaría", "solo estoy siendo amable").
- Socialización: se presenta cuando en el medio se ha enseñado a actuar y a pensar de manera no asertiva, ya que se han internalizado muchos mensajes que inhiben la conducta asertiva ("no contradigas a tus padres", "no seas egoísta", "deja hablar a los demás").
- Una reacción emocional inadecuada: miedo, culpa, preocupación fuera de lugar (reírse en un velorio, "platicar en clase").
- No aceptar los derechos.
- Falta de conocimiento de lo que es y no una conducta asertiva: ya que se tiende a confundir la asertividad con la agresión, la No-asertividad con la amabilidad.
- Permitir la manipulación por parte de otros: por el hecho de quedar bien.

Una vez que se han descrito los obstáculos para ser asertivos se enlistaran algunos derechos asertivos los que son de vital importancia si se aspira a convertirse en una persona asertiva, ya que lo primero es conocer, comprender y aceptar los derechos asertivos.

2.7 Derechos asertivos.

Se refiere a los derechos que toda persona poseé, pero que muchas veces lo olvida o deja aún lado. Estos a su vez no sirven para pisar al otro, pero si sirven para que los sujetos tengan igualdad.

“En 1983 Smith considera a los derechos humanos como aquellos en los que cualquier persona sana puede tener en toda relación humana, y dice que existen derechos asertivos básicos:

- A no dar excusas o razones para justificar su conducta.
- Cambiar de opinión.
- Diferir de la opinión de los demás.
- Tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias.
- Cometer errores y ser responsables.
- Juzgar su propio comportamiento, pensamiento y emociones.
- Decir “no entiendo”.
- Decir “para mi eso no es”.
- Decir “no”, sin sentirse culpable.
- Decir “no me importa”.
- Decir “no lo sé” (citado en Flores, 1994).

Si embargo, Castanyer (citado en Velasco, 1999) amplía la lista de los derechos básicos propuestos por Smith y propone los siguientes:

- Ser tratado con respecto y dignidad.
- Tener y expresar los propios sentimientos opiniones.
- Ser escuchado y tomado en serio.
- Juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
- Pedir lo que quiero, dándome cuenta de que también mi interlocutor tiene derecho a decir NO.
- Cambiar.
- Cometer errores.
- Pedir información y a ser informado.
- Obtener aquello por lo que pagué.
- Decidir no ser asertivo.
- Ser independiente.
- Decidir que hacer con mis propiedades: mi propio cuerpo, tiempo, etc.; mientras no se violenten los derechos de otras personas.
- Tener éxito.
- Gozar y disfrutar.
- Descanso, aislamiento, siendo asertivo.
- Superarme, aun superando a los demás.

Se considera que vale la pena poner en práctica estos derechos dado que contribuyen a evitar serios errores de juicio, malas decisiones y muchas otras fallas, favoreciendo así a una buena comunicación. Cuando los individuos saben sus derechos, superan la crisis de identidad, son conscientes de sus necesidades, sus límites, de su propio tiempo y espacio; pero lo principal es que pueden ser felices y lograr una óptima formación académica, profesional, familiar, etc. y enfrentarse a la vida, obteniendo una formación integral. He aquí la importancia que tienen los derechos asertivos.

2.8 Comunicación asertiva.

En todo tipo de actividad realizada por el hombre se hace necesaria la comunicación y con ella la interacción, ya que el ser humano no puede vivir aislado porque por naturaleza es un ser social.

Sin embargo, cuando el individuo alcanza a comunicarse efectivamente logra obtener la respuesta deseada del oyente, ya que muchos de los fracasos personales o profesionales en nuestra relación con los demás tienen su origen en una mala transmisión del mensaje que se desea comunicar. Por medio de la comunicación puede haber relaciones humanas que aseguren un claro entendimiento entre los padres e hijos, maestros y alumnos, hermanos entre sí, amigos, compañeros de estudios, de trabajo, etc.

Por eso, mejorar la comunicación es el primer paso hacia la excelencia; ya que si permanecemos mental, social o físicamente aislados no se obtiene un buen desarrollo humano, por tal motivo, desde tiempos pasados y hasta la actualidad la comunicación ha sido importante, ya que gracias a ésta es posible transmitir las experiencias de una generación a otra.

Para que se pueda considerar que una comunicación es efectiva, ésta tiene que reunir características tales como:

- a) El mensaje que se desea comunicar llega a la persona o grupos considerados apropiados para recibirlos.
- b) La consecuencia de la comunicación es el cambio de conducta esperado en el receptor.
- c) Cuando no es unilateral, sino que estimula la retroalimentación al mensaje enviado (mensaje de retorno), ya que es igualmente importante saber escuchar, tanto como saber hablar.

- d) Cuando existe coherencia entre el lenguaje verbal y el corporal.
- e) Cuando se ha escogido el momento, las palabras y la actitud apropiada.

La comunicación de una persona para que sea realmente efectiva, debe ser armónica, equilibrada en cuanto a los recursos o lenguajes que utilice, de allí que comunicacionalmente se hable de:

- Lenguaje escrito (a través de la escritura).
- Lenguaje oral (conversaciones, discursos, conferencias, charlas).
- Lenguaje corporal (movimientos del cuerpo en el espacio, gestos faciales, de manos, etc.).

La transmisión y efectividad de los mensajes tienen mucho que ver con el tipo de lenguaje utilizado. En el caso de presentaciones orales, la correspondencia entre la persona, el mensaje, el tono de voz y los gestos es indispensable, ya que los mensajes emitidos son percibidos por una especie de filtro que recibe información, gestos, tono de voz, todo ello de forma global.

Las personas necesitamos valernos de un sistema referencial de comunicación (idioma, dialecto, gestos o señales) para comunicarnos con nuestros semejantes.

Los expertos de la universidad de Stanford afirman que “La comunicación es la más compleja de todas las actividades de la existencia humana. Estos sonidos llamados palabras producen desesperación emocional, gozo, ternura, lágrimas, relajación, esperanza, furia, etc.” Ray y Myers (citado en Ocampo, 2002, p.64).

Por otro lado, para que el desarrollo de la asertividad sea efectivo se hace patente que las personas tengan una buena comunicación con los individuos que lo rodean, esto se dará principalmente en el entorno familiar, lo cual se ve repercutido cuando los sujetos se someten a cambios. Por su parte, Aguilar (1987) dice que la comunicación puede llevarse a cabo en diferentes contextos que son importantes, así como lo que se dice en ellos, ya que por medio de éstos se pueden provocar grandes daños a las relaciones cuando por falta de sensibilidad en este sentido atropellamos los mensajes, por tal motivo la comunicación asertiva es la respuesta oportuna y directa, que respeta la posición propia y la de los demás, que es honesta y mesurada para con los involucrados, es decir, que es la que puede contribuir eficazmente en el intercambio de diálogos ya que se caracterizan por ser

descriptivos en sus percepciones u opiniones, de allí que no hagan juicios o evaluaciones de la conducta de los otros, solo la describan.

Por su parte, Ocampo (2002) dice que la asertividad es un estilo de comportamiento en las relaciones humanas e interpersonales, de allí que la comunicación asertiva es una comunicación basada en la propia personalidad del individuo, en su confianza en sí mismo, en su autoestima. Comunicarse asertivamente requiere información y adiestramiento comunicacional asertivo.

La asertividad frecuentemente suele utilizar un lenguaje no verbal, con el cual solemos delatarnos en cuanto a lo que realmente queremos aunque no lo expresemos verbalmente, los gestos, la mirada y la postura que emitimos cuando tratamos de comunicarnos tienen una gran importancia, la comunicación no verbal es inevitable en presencia de otras personas. Castanyer (2002) dice que “Un individuo puede decidir no hablar pero aun sigue emitiendo mensajes, a través de su cara y su cuerpo” (p.36).

Cuando se quiere transmitir un mensaje de forma adecuada o hábil, en este caso de una manera asertiva, las señales de la comunicación no verbal deben ser congruentes con los códigos y contenidos verbales.

Cuando no se obtiene un dominio adecuado de los componentes verbales (habla, retroalimentación, preguntas) y no verbales (mirada, expresión facial, gestos, postura corporal) se puede considerar que es causa de la no asertividad, ya que no se logra tener una conducta que pueda conjuntar sin incongruencias ambos componentes.

En consecuencia, es importante entender y atender la comunicación asertiva como una herramienta que permite el conocimiento entre las personas, mejora y fortalece las relaciones entre padres e hijos, docentes, estudiantes, es decir, sensibiliza las diferencias individuales de personas y grupos.

2.9 Asertividad en la familia.

Un aspecto trascendental de la socialización del adolescente tiene lugar en el contexto familiar: padres, abuelos, hermanos, sobrinos, etc.; ya que se considera que posee una influencia delimitante o de ayuda sobre sus respuestas a eventos posteriores. Entonces, indudablemente la familia tiene un papel fundamental para la formación del carácter y del espíritu gracias a los valores de sentido y a las normas que inculcan a los hijos de modo

inmediato; también les ayudan a satisfacer sus necesidades personales, les enseñan los modelos de comportamiento y los preparan para que se comporten como adultos. En otras palabras, la familia orienta al niño hacia sus familiares y al adolescente hacia una sociedad más amplia (Grinder, 1984).

Según Bandura (1995) en su estudio sobre las relaciones entre los factores sociales, ambientales y su influencia sobre la conducta, presenta un alto número de factores en el hogar que contribuyen a la conducta agresiva. Cuando los padres utilizan disciplina física, aislamiento, eliminación de privilegios y menos razonamiento hacia los adolescentes, más agresivos se hacen; es decir, se aprende la agresión, imitando la conducta de sus padres cuando los castigan. Sin embargo, si los adolescentes agresivos se inhibieran completamente, sería por miedo al castigo más que por el sentimiento de culpa o por controles internos.

De tal manera que el adolescente algunas veces buscará alejarse de la familia lo más posible, ya que sentirá que al hogar le falta aire, amor y comprensión y tratará de salir a buscarlo con sus iguales, con sus amigos en el grupo, pandilla o club en donde establecerá más que un diálogo, un monólogo en que cada quien hablará de sus proezas, poco ciertas y mucho urdidas, oídas o imaginadas (Ortiz, 1972).

Por tanto, es importante tomar en cuenta que no existe una personalidad innata asertiva o no asertiva, ni se heredan características de asertividad. La asertividad se aprende por imitación y refuerzo, de ahí que, la familia juega un papel crucial en la adquisición de mencionada conducta.

2.10 Asertividad en la escuela.

Muchos adolescentes no tienen dificultades especiales en sus comunicaciones, son personas abiertas, francas y muy sociables, señalan Güell y Muñoz (2000). Sin embargo también existen los adolescentes que tienen problemas de retraimiento, timidez, inseguridad, para quienes su dificultad de comunicación se convierte en un problema de personalidad que se acciona muchas veces en el contexto educativo.

Jadue (2001) comenta que el sistema educativo constituye un espacio de convivencia, en donde el aula representa un escenario propicio para desarrollar habilidades sociales, ya que dentro de ésta los alumnos pueden interactuar con compañeros de la misma edad, así como conversar con sujetos que presentan distintas posturas a la suyas, fomentando con

ello un entrenamiento en la manera en cómo se comunican con éstos ya que para llegar a un acuerdo deberán escuchar a los demás, respetar e implantar sus derechos mejorando con ésta interacción su asertividad.

Cada día en las instituciones educativas, los estudiantes se esfuerzan por establecer y mantener relaciones interpersonales, tratando de desarrollar identidades sociales y un sentido de pertenencia. Observan y adquieren modelos de conducta y son gratificados por comportarse de manera aceptable para sus compañeros y para el personal de la institución.

Un ambiente educativo cargado de evaluaciones, contribuye a aumentar el temor que puede provocar el contacto interpersonal, especialmente cuando el estudiante se siente inseguro de sus habilidades sociales y le preocupan las evaluaciones negativas de sus iguales o los profesores.

Riso (2002) menciona evaluación y autoevaluación, observar y autoobservarse son dos procesos inseparables que definen toda relación social. De estas dos operaciones mentales surge el modo en que la persona se relaciona con las demás. Si ésta se siente segura de sí misma (evaluación del yo) y percibe a las otras personas significativas como amigables y no amenazadoras (evaluación de las otras) se sentirá cómodo, espontáneo y tranquilo frente a los demás. El temor a la evaluación negativa será mínimo o nulo. Si ocurre la situación inversa, los estudiantes pueden tener problemas de ansiedad social, lo que implica resolver el dilema de querer y necesitar de la gente, pero sentir temor de lo que ésta pueda pensar de su persona. Si se aleja, se deprime y si se acerca, el temor la inmoviliza.

La ansiedad social puede interferir con el comportamiento asertivo y bloquearlo. Entre los factores más relevantes para que se produzca esta ansiedad social están la vergüenza del adolescente sobre sí mismo, el temor a dar una mala impresión y la necesidad de aprobación, el temor a sentir ansiedad y a comportarse de manera inapropiada y el temor a las figuras de autoridad.

Quienes tienen autoconceptos pobres son con frecuencia rechazados. Aceptar a otras personas y ser aceptada o aceptado por ellas, está relacionado con las valoraciones en autoestima. La aceptación propia está correlacionada de forma positiva y significativamente con aceptar y ser aceptado por las demás personas. De esta forma, existe una estrecha relación entre autoaceptación y ajuste social.

Señala Rice (2000) que una de las señales de posible perturbación durante la adolescencia es la incapacidad para establecer relaciones de amistad. Los adolescentes con baja autoestima tienden a estar pendientes de su invisibilidad social. A ellas y a ellos no se les destaca o se les selecciona como líderes y con frecuencia no participan en la clase o en actividades sociales. No defienden sus propios derechos ni expresan sus opiniones sobre los asuntos que les interesan, es decir, carecen de asertividad. Estos adolescentes generalmente desarrollan sentimientos de aislamiento y soledad.

Las personas tímidas, no asertivas, con frecuencia se sienten torpes y tensas en situaciones sociales, lo que les dificulta comunicarse con otras. Debido a que desean gustar y ser aceptadas, son más fáciles de influir y manipular y por lo general permiten a otras personas tomar decisiones producto de la falta de confianza en sí mismas.

Craig (2001) indica que las cualidades personales y las habilidades sociales son criterios significativos de popularidad y se han considerado muy importantes para obtener aceptación social. Por su parte, Santrock (2002) expresa que los estudiantes que son más aceptados por sus pares y que poseen buenas habilidades sociales, con frecuencia obtienen mejores notas en la institución educativa y tienen una actitud y motivación de logro académico positiva. En contraste, quienes son rechazados manifiestan una conducta agresiva, están en riesgo de presentar problemas de rendimiento, con calificaciones bajas y deserción de la institución educativa.

Güell y Muñoz (2000) mencionan que conviene tomar en cuenta que las habilidades de comunicación se enmarcan dentro de un contexto más amplio, lo que implica todos los aspectos de la personalidad. La forma que tiene la persona de interactuar con las demás es una manifestación de cómo es, cómo piensa, qué valores tiene y su grado de sensibilidad. Por lo que, al actuar sobre la comunicación, también se actúa sobre la psicología de la persona pues mejora las habilidades comunicativas, también repercute favorablemente en el estado emocional (general) de las personas.

En la institución escolar, la praxis psicoeducativa para favorecer la asertividad puede tener un carácter preventivo de comportamientos desadaptados o de optimización de la capacidad relacional del alumno. A menudo el entrenamiento asertivo facilita la integración en el grupo, canaliza la agresividad y evita otras conductas inadecuadas.

2.11 Asertividad con los amigos.

La amistad es el más notable de los sentimientos, un amigo siempre estará dispuesto a ayudarle en lo que esté a su alcance, a veces uno confunde la amistad con exigir de aquella persona más de lo que ella nos puede ofrecer. También para los amigos hay límites, de manera que es importante que el adolescente tome en cuenta las características del grupo de iguales que lo rodea ya que muchas veces lo que quieren los amigos no es lo más saludable e indicado, entonces es cuando la asertividad puede ayudarlo primero, en no caer en conductas que lo conlleven a tener problemas o que simplemente no quiera realizar y segundo, para conciliar y determinar los límites como individuos ayudándose a una sana convivencia.

Bandura (1995) afirma que los adolescentes pueden controlar activamente los sucesos que afectan a su vida, en vez de aceptar lo que el entorno propone; controlan el entorno por medio de su forma de reaccionar ante él; sin embargo, la personalidad es un punto crucial para desarrollar una reacción apropiada con respecto a lo que la sociedad mexicana exige. Por lo general, un adolescente otorga gran importancia a sus relaciones interpersonales, en especial cuando sus iguales están implicados; no obstante, su inexperiencia y su exageración básica y limitada le crean complicaciones mientras intenta diseñar y adoptar un papel social, es decir, “cuanto más popular sea y cuanto más se le reconozca como líder, será tanto más amistoso y extrovertido aplomado y confiado en sí mismo. Como resultado de poseer estas características de personalidad aumentara su popularidad, lo cual a su vez mejorará el concepto favorable que posee acerca de sí mismo” (Hurlock, 1971, p.501).

El grupo de iguales (adolescentes) proporciona un campo para el ejercicio de la competencia que ellos admiran. Las actividades se hacen complicadas e intervienen habilidades distintas a medida que los papeles sociales se vuelven demasiado diferenciados; los grupos de los adolescentes tienden a ser más pequeños que en los años anteriores, la habilidad del individuo para enfrentarse con sus diversos papeles sociales se vuelve obvia, se tornan más activos y las opiniones de otras personas se hacen cada vez más importantes en la interpretación social. En pocas palabras, el grupo de amigos tiene una importancia única durante la adolescencia, ya que constituye la más eficaz de las ayudas para los jóvenes que están tratando de organizar un concepto de sí mismo.

Los adolescentes asertivos tienen más amistades ya que tratan a las personas de un modo más justo, confían más en ellos, los aprecian más y desean pasar y más tiempo con ellos.

Hacen amistades que realmente los respetan, en vez de falsas amistades que solo desean aprovecharse de ellos, ayudando al fortalecimiento de su autoconcepto y autoestima.

2.12 Autoestima y Autoconcepto del adolescente.

De acuerdo con Gómez y Gómez (2002) la autoestima es una experiencia personal íntima y profunda, que es sentida por la persona que la experimenta, que se origina a partir de su autoconcepto, es decir, de la serie de creencias o ideas que posee con respecto a sus capacidades, sentimientos, necesidades y de su ser en totalidad e implica la aceptación positiva de su propia identidad el cual se sustenta en el concepto de su valía y capacidad personal.

Por consiguiente, el “yo” es aquella parte de la personalidad individual de la que uno es consciente. El Autoconcepto es la percepción cognitiva consciente y la evaluación que el individuo realiza sobre sí mismo.

Rice (2000) menciona que todas las personas tienen seis aspectos del yo diferentes:

1. Los que realmente son.
2. Lo que piensan que son.
3. Lo que piensan otros que son.
4. Lo que creen que piensan los demás de ellos.
5. Lo que quieren llegar a ser.
6. Las expectativas que otros tienen sobre ellos.

Por su parte, Strang (citado en Rice, 2000) esbozó cuatro dimensiones básicas del yo, a saber:

- *Autoconcepto básico del conjunto*; es la visión del adolescente sobre su personalidad y “las percepciones sobre sus habilidades su estatus y funciones del mundo exterior”.
- *Autoconcepto temporales o transitorios*; estas ideas de sí mismo no están influidas por el estado de ánimo del momento o por una experiencia reciente o continuada (devaluación temporal por una crítica o mala nota).

- *El Yo social de los estudiantes*; la opinión que creen que otros tienen sobre ellos, que a la vez influye sobre ellos mismos. La identidad proviene, en parte de la implicación del yo con los otros, la intimidad, la participación en grupo, la cooperación y la competición, se desarrollan por medio de las interacciones sociales, abarcando tanto la continuidad del yo con la identificación con algo más allá del yo.
- *El yo ideal*, el tipo de persona que le gustaría ser al adolescente y sus aspiraciones pueden ser realistas, demasiado bajas o demasiado altas. Los yo ideales demasiado bajos impiden la realización; los que son muy altos pueden llevar a la frustración y al autodesprecio. Los conceptos del yo realista llevan a la autoaceptación, salud mental y a la consecución de metas realistas.

Los adolescentes recogen datos que les ayudan a evaluarse a sí mismos, desde la evidencia se hacen hipótesis sobre ellos mismos y examinan sus sentimientos y opiniones a través de sus experiencias y relaciones. Se comparan a sí mismos con sus propios ideales y los de otros. La mayoría de los jóvenes comienzan a realizar evaluaciones sobre sí mismos comparando no solo los aspectos físicos sino también sus habilidades motoras, capacidades intelectuales y habilidades sociales con las de sus iguales o con la de sus ideales o héroes. Esta autoevaluación crítica se acompaña de un sentimiento de vergüenza que hace a los adolescentes vulnerables al ridículo. Como consecuencia se preocupan por intentar reconciliar el yo percibido con su yo ideal.

Así, una auto-percepción positiva o una alta autoestima, es un resultado deseado del proceso desarrollo humano, ya que los individuos, cuya identidad es débil o cuya autoestima no se ha desarrollado lo suficiente, manifiestan un número de síntomas de falta de salud emocional. Tales individuos pueden mostrar síntomas psicossomáticos de ansiedad. Por ejemplo, los chicos tímidos se sienten a menudo torpes y tensos en situaciones sociales, lo que les hace más difícil comunicarse con otros debido a que desean ser aceptados, son más fáciles de influir y conducir, generalmente dejan a los otros tomar decisiones debido a su falta de confianza en sí mismos.

En ocasiones el adolescente con identidad débil y baja autoestima desarrolla una identidad falsa, una "fachada", con la que logra enfrentarse al mundo. Éste es un mecanismo de compensación utilizado para superar el sentimiento de no tener valía, convenciendo a otros de que es valioso; llevarlo a la práctica produce tensión y ansiedad por realizar un paso en falso, bajar la guardia crea una considerable tensión; sin embargo, actuar con confianza y de forma amigable o alegre es justamente lo contrario.

Menciona Rosenthal y Simeonsson (citado en Rice, 2000) que las personas con baja autoestima muestran una identidad cambiante e inestable, y es abiertamente vulnerable a la crítica o al rechazo, lo que verifica su inadecuación, incompetencia y falta de valía. Puede que se perturben profundamente cuando se ríen o burlan de ellos o cuando otros tengan una opinión negativa de si mismo. Cuando más vulnerables se sienten mayores son sus niveles de ansiedad. Como resultado se sienten aturridos e intranquilos en las situaciones sociales y evitan el ridículo siempre que pueden.

Quienes tienen auto-conceptos pobres son con frecuencia rechazados por otras personas; aceptar a otros y ser aceptados por ellos especialmente por los mejores amigos, está relacionado con las valoraciones de la autoestima. La aceptación de uno mismo se correlaciona de forma positiva y significativamente con aceptar y ser aceptado por otros. Así, hay una estrecha relación entre la autoaceptación y el ajuste social. Uno de los signos de posible perturbación durante la adolescencia es la incapacidad para formar amistades o para conocer gente nueva.

Un ajuste social pobre, que se relaciona con un bajo auto-concepto y una baja autoestima, se manifiesta de varias formas. Los adolescentes con una baja autoestima tienden a estar pendientes de su propia invisibilidad social; a ellos no se les destaca o se les selecciona como líderes y no participan con frecuencia en clase, en clubes o en actividades sociales. No defienden sus propios derechos ni expresan sus opiniones sobre los asuntos que les interesan. Estos adolescentes, con mucha frecuencia, desarrollan sentimientos de aislamiento y de soledad e indudablemente presentan conductas de no asertividad.

Sin embargo, el género al que se pertenece ha sido ya esquematizado, “tradicionalmente se supone que los hombres no debían mostrar sus sentimientos, ni llorar, ni ser sensibles, sino que debían ser fuertes ante la pena, dolor y la tragedia, es decir, ser capaces de enfrentarla, en contraposición con los rasgos femeninos que son tradicionalmente vistos como sensibilidad, ternura, bondad y corazón blando, este tipo de rasgos siempre han sido necesarios para todo tipo de relaciones humanas” (Rice, 2000). En donde el resultado ha sido una lucha constante entre hombres insensibles y mujeres sensibles intentando vivir juntos en el mismo mundo.

Finalmente, cabe mencionar que la asertividad en la adolescencia debe partir del instante en que el individuo comienza a formar su personalidad ya que es un punto decisivo para lograr un adolescente respetuoso consigo mismo y con los demás, tomando en cuenta cada uno de los factores externos que pueden afectar tal conducta. Es por ello que debemos

preocuparnos por orientar, formar y preparar en la etapa de la adolescencia a los hombres y mujeres de hoy para los del mañana; a que aprendan a ser menos agresivos y más cooperativos, expresivos y sensibles, es decir, a desarrollarse como personas asertivas.

2.13 Investigaciones similares.

Se hace necesario realizar una breve indagación en otras investigaciones debido a que forman parte de una guía de aprendizaje que nos proporcionan resultados y métodos, que reúnen características relacionadas con la presente investigación.

- Garaigordobil (2001) realizó un estudio denominado intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales, con la finalidad de diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. El estudio utiliza un diseño pretest-intervención-postest con grupos control. La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años, de los cuales 125 son asignados al azar a la condición experimental mientras que 49 son sujetos de control. Antes y después de administrar el programa se aplicaron 5 instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes: asertividad, estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales como conductas prosociales, de liderazgo, de autocontrol, de ansiedad-timidez. El programa consistió en administrar a los experimentales una sesión de intervención semanal de dos horas de duración correspondiente a un curso escolar. Las 60 actividades del programa estimulan la comunicación, la interacción amistosa y cooperativa, la expresión y comprensión de emociones, la identificación de percepciones y prejuicios así como el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos humanos. Los resultados de los MANCOVAs y ANCOVAs sugieren un positivo impacto del programa ($p < 0,05$). Se confirma un incremento significativo de la autoasertividad, de las conductas sociales asertivas, de las conductas de liderazgo y de las estrategias cognitivas asertivas de solución de situaciones sociales conflictivas, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez. Además, los datos sugieren que la experiencia fue especialmente significativa para los adolescentes con bajo nivel de desarrollo social en pretest.
- Palau, Ballester, Morales y Riesco (2005) desarrollaron un estudio (Relación entre variables psicopatológicas y eficacia de un entrenamiento en asertividad); con el objetivo de comprobar si el diagnóstico de depresión o ansiedad influye en la

eficacia del entrenamiento en técnicas de asertividad. Para llevarlo a cabo se utilizó la Escala de Asertividad de Gambrill y Richey (Gambrill y Richey, 1975), un cuestionario autoadministrado que consta de 40 ítems referentes a diferentes situaciones interpersonales y que se compone de dos subescalas que evalúan el grado de malestar subjetivo experimentado en dichas situaciones y la probabilidad de responder de manera asertiva ante la situación planteada, respectivamente. Dicho instrumento se administró a todos los sujetos antes y después del entrenamiento. Los resultados mostraron que tanto los sujetos con diagnóstico de ansiedad como de depresión mejoraban de manera significativa en ambas medidas de asertividad. Antes del tratamiento, los sujetos ansiosos mostraban un porcentaje de respuestas asertivas moderadamente más bajo que los depresivos. Sin embargo, al ver la relación entre tipo de diagnóstico y eficacia del EA, se observa que los sujetos ansiosos incrementan en mayor grado el porcentaje de respuestas asertivas tras el entrenamiento, mientras que la disminución en el grado de malestar subjetivo es igual para ambos grupos.

- Castillo, T, Flores, M y Luit, J (1996) desarrollaron una investigación sobre la medición de la asertividad en estudiantes de la universidad autónoma de Yucatán con el objetivo de presentar el patrón de respuesta a la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) de los estudiantes de la UADY y de conocer las diferencias en cada uno de los factores de la EMA por género y nivel escolar (preparatoria y licenciatura). Participaron 218 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico. Se utilizó como instrumento la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), la cual está constituida por 150 afirmaciones tipo Likert de cinco opciones de respuesta. La investigación arrojó como conclusión que los alumnos de UADY presentan una ligera preferencia a no afrontar las situaciones por medios indirectos, los estudiantes son capaces de expresar sus necesidades sentimientos, críticas, etc. Así mismo, es ligeramente fácil establecer nuevas relaciones y se les facilita hacer peticiones a los demás.
- Suelves, J, Romero, R y Sánchez-Turet, M (2000) dirigieron el programa denominado (Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: resultado de un uso transversal), el objetivo era mejorar el conocimiento sobre los determinantes del uso de drogas en la adolescencia y proporcionar bases sobre las que diseñar programas de intervención más efectivos. Se trabajó con 294 alumnos seleccionados con un muestreo probabilístico. Para llevarlo a cabo se utilizó el cuestionario autoadministrado que incluía una escala de evaluación del

comportamiento asertivo, la Escala Ordinal desarrollada por el Oregon Research Institute y para evaluar el comportamiento asertivo se utilizó el cuestionario CABE que consta de 27 ítems en los que el sujeto escogió de entre 5 respuestas posibles. A la conclusión que se llegó fue que los adolescentes que participaron en el estudio mostraron que prevalecía de uso de tabaco y bebidas alcohólicas relativamente elevadas. Se pudo comprobar que los niveles de consumo de sustancias aumentaban rápidamente con la edad de los sujetos. El análisis de las puntuaciones globales del CABS parecería indicar la ausencia de la relación entre asertividad y uso de sustancias al inicio de la adolescencia, este estudio muestra que en realidad existe una correlación positiva con las puntuaciones de la subescala de agresividad y negativa con la subescala de pasividad.

- Vogrin y Kassinove (citado en Wielkiewicz, 1999) dirigieron un entrenamiento asertivo con alumnos adolescentes, trabajaron 16 sesiones durante tres meses, el entrenamiento consistió en conferencias acerca de la naturaleza de la asertividad, juego de los roles de habilidades asertivas, o escuchar modelos autograbados de la falta de asertividad o agresividad se les pedía que desempeñaran distintos roles en situaciones hipotéticas, siempre contando con el asesoramiento y la enseñanza directa, del instructor, los resultados de la investigación revelaron que los sujetos que participaban en el juego de roles evidenciaban mayores cambios positivos en las habilidades asertivas.
- Díaz (1993) toma en cuenta los estudios realizados sobre asertividad y establece una relación de la abnegación de la asertividad, a través de sus estudios ha llegado a la conclusión de que en México se encuentra una cultura abnegada y socialmente se espera que los demás sean igualmente abnegados (amables, corteses, cariñosos, educados, etc.), concibiendo a la cultura mexicana como una cultura de amor, que sobrepone el amor o amistad por el poder, ya que el no abnegarse quebranta el mandato cultural, no abnegarse molesta y ofende al otro y puede provocar violencia en el otro.
- Flores y Díaz (1993) evaluaron el significado semántico de la asertividad y otros conceptos relacionados a estilos de interacción social, los resultados arrojaron que el concepto de asertividad se relacionaba con que algo es cierto, que hay certeza, que es correcto; se utilizó la palabra abnegación la cual se concibe como sufrimiento, bueno, madre, lealtad, otros conceptos utilizados fueron la agresividad, el enfrentamiento, derechos, cortesía, lo interesante de este estudio es el significado

psicológico del concepto es muy pobre, por otro lado, la abnegación y la cortesía presentan una riqueza conceptual mas amplia. Los autores señalan que esto es acorde con la cultura, ya que los conceptos que la definen son conceptos centrales en la filosofía del mexicano, ubicados como formas adecuadas y socialmente deseable de encarar en las relaciones interpersonales, esta misma investigación encontró una relación en la que a medida que aumenta la escolaridad, se concibe más negativamente a la abnegación y a la agresividad, y más positiva a la asertividad, la cortesía, la confianza en sí mismos así como los derechos. Por último, concluyeron que es necesario tener una posición interaccionista, tomando a la personalidad del sujeto como tal, así como también el contexto situacional y por ende cultural, ya que la asertividad estará determinada por ambos aspectos.

- Castillo (2004) diseño y aplicó un taller vivencial de autoestima para adolescentes con el objetivo de promover y fortalecer la autoestima en los adolescentes, de tal manera que surgiera en ellos un interés por conocer más acerca de la misma, propiciándola en su vida cotidiana. La intervención del taller se llevó a cabo en ocho sesiones con una duración de 60 minutos cada una, la investigación no logró el objetivo planteado, ya que los adolescentes presentaban problemas de timidez, agresividad, falta de comunicación, que proporcionaron la falta de participación durante las sesiones de trabajo. Sin embargo, se encontraron algunos cambios positivos en los resultados de la evaluación actitudinal.

Capítulo 3 MODELO DE ENSEÑANZA DIRECTA

3.1 Concepto del Modelo de Enseñanza Directa.

Es una estrategia aplicable, dado que es útil para enseñar conceptos y habilidades, ubica al docente como centro de la enseñanza, lo que quiere decir que el docente desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido o la habilidad, en la explicación del mismo y en el uso de ejemplos para incrementar la comprensión por parte de los alumnos; es decir, utiliza la explicación y la modelización y éste a su vez combina la práctica y la retroalimentación. El docente asume la responsabilidad de identificar las metas de la clase y luego otorga numerosas oportunidades para practicar el concepto o la habilidad que está enseñando, proveyendo retroalimentación. El proceso tiene lugar en el marco de una actividad de aprendizaje altamente estructurada.

Sin embargo, cuando se habla de que es centrado en el docente no implica que los estudiantes sean pasivos, pues los comprometen activamente mediante el uso de preguntas, ejemplos, práctica y retroalimentación que provee el docente.

Eggen y Kauchak (2001) señala que el modelo de enseñanza directa se compone de cuatro etapas que ayudan a desarrollar una clase.

1. Introducción: Posee diversas funciones importantes, una de ellas es atraer la atención de los alumnos, la siguiente, es proporcionar una visión general del contenido que sigue, el cual permite que los alumnos observen el curso de la clase cómo se relaciona el contenido con el ya aprendido y, finalmente, permite al docente motivar y explicar como la nueva habilidad o contenido será beneficioso en el futuro. Se examinará cada una de estas funciones:

-Foco introductorio: Se define como “las acciones que realiza el docente en el comienzo de una clase diseñadas para atraer la atención de los estudiantes e introducirlos en ella”. Es importante atraer a los alumnos y concentrar su atención en la tarea del aprendizaje.

-Visión general de la clase: Brindar a los alumnos una orientación sobre los contenidos que se tratarán. La visión general de la clase a menudo incluye metas, un breve resumen del contenido y los procedimientos que se emplearán en la clase (Murphy, Weil y McGreal, 1986).

- Motivar a los alumnos: El docente explica cómo y por qué el nuevo tema debe ser estudiado en un intento por motivar a los alumnos. El componente motivacional se construye sobre el foco introductorio y ayuda a mantener la atención.

2. Presentación: En esta etapa el docente explica y se constituye como modelo de la habilidad que enseña, en ocasiones a este paso de la implementación se le llama *etapa de desarrollo o de entrada y modelo*, en ella el docente usa demostraciones y modelos para ayudar a que el tema se vuelva significativo para los alumnos.

3. Práctica guiada: Los estudiantes prueban el nuevo contenido mientras el docente monitorea cuidadosamente su progreso y retroalimenta el proceso que sus alumnos realizan. Durante la etapa de práctica, tanto el rol del docente como del alumno se modifican. El docente cambia su función de proveedor de información y modelo a la de apoyo, mientras que los alumnos cambian de receptores a examinadores de su propia comprensión con los ejemplos y los problemas provistos para el docente.

En las primeras etapas de la práctica guiada, el docente proporciona el andamiaje necesario para asegurar que los alumnos obtengan éxitos cuando prueban nuevas habilidades. Gradualmente, los docentes reducen el número de este apuntalamiento y transfieren más responsabilidades a los estudiantes. La calidad y cantidad de lo que el docente dice, caracterizan esta etapa. Inicialmente, el docente ofrece pistas y consignas de apoyo que constituyen el andamiaje. A medida que los alumnos asumen mayor responsabilidad en explicar problemas y clasificar ejemplos, la participación del docente estará enfocada hacia el sondeo, diseñada para elevar el nivel de la reflexión y la aplicación por parte del alumno.

Así mismo, en la práctica guiada los docentes deben decidir cuándo hacer la transición. La práctica independiente eficaz requiere que los alumnos tengan suficiente pericia para resolverla correctamente con poca ayuda del docente. Hay muchas maneras de verificar si los estudiantes están listos para esta transición, una es la proporción de éxito entre los alumnos; cuando las respuestas de los estudiantes durante la práctica guiada son correctas en un 80% o 90%, la clase probablemente ya esté lista para la práctica independiente. Otra forma de verificación es la calidad de las respuestas. Las respuestas rápidas y confiadas son la señal de que los alumnos están listos; las respuestas parcialmente correctas sugieren la necesidad de mayor cantidad de práctica guiada.

En esta etapa es esencial sostener un alto nivel de interacción entre docente y alumno. Es necesario que los docentes formulen preguntas que clarifiquen y sondeen, con el fin de determinar si los alumnos realmente comprenden el nuevo contenido o están siguiendo un conjunto de procedimientos memorizados. La investigación indica que los docentes más eficaces hacen tres veces más preguntas en esta etapa de la enseñanza directa que sus colegas menos eficaces (Evertson y Green, 1989). La interacción docente-alumno también abre a los docentes el acceso al pensamiento de los alumnos y les permite comprender y “limpiar” los errores que ellos pueden cometer.

4. Práctica independiente: Esta es la etapa final del modelo de enseñanza directa. Durante su transcurso, los alumnos practican la nueva habilidad o aplican el concepto por sí mismos y desarrollan tanto la automatización como la transferencia. Idealmente, la práctica independiente ocurre en dos fases. En la primera, los estudiantes practican en clase con la ayuda del docente luego, los estudiantes trabajan solos realizando tareas en sus casas. La práctica independiente en el aula es importante porque posibilita que el docente monitoree el progreso del aprendizaje y ofrezca ayuda si es necesario. Tanto la proporción de éxito, como los conflictos con que los alumnos se encuentran ayudan al docente a diagnosticar problemas. Si pocos alumnos tienen problemas, el docente puede trabajar con algunos de ellos individualmente. Si varios tienen el mismo problema, tal vez sea necesario trabajar con toda la clase y volver a enseñar los aspectos del tema que los alumnos no entienden.

Lo anterior se resume de la siguiente manera (ver cuadro 4).

Cuadro 4 Etapas del modelo de enseñanza directa.

ETAPAS	PROPOSITO
Introducción	Proveer una visión general del contenido nuevo, explorar las conexiones con los conocimientos previos del alumno y ayuda a los alumnos a comprender el valor del nuevo contenido.
Presentación	El docente explica de manera interactiva un nuevo contenido
Práctica guiada	Se proporciona a los alumnos oportunidades para aplicar el nuevo contenido, proveyendo retroalimentación.
Práctica independiente	Se promueve la retención y la transferencia, haciendo que los estudiantes, practiquen solo el concepto o la habilidad.

.....Fuente: Eggen y Kauchak (2001).

Tal modelo, como se dijo, es una estrategia que se basa en la información y tiene amplia aplicabilidad en un buen número de áreas curriculares. Se distingue por el patrón de interacción entre el docente y los estudiantes.

Una idea central que guía los patrones de interacción en este método, es la transferencia de las responsabilidades; así, en la primera parte de la clase, el docente asume la responsabilidad de explicación y describe el contenido. A medida que la clase progresa y los alumnos empiezan a comprender el contenido y la habilidad, adquiere mayor responsabilidad para resolver problemas y para analizar ejemplos.

Los patrones de interacción entre el docente y el estudiante corresponden a esta transferencia de responsabilidad. Inicialmente, son los docentes los que más hablan y toma la responsabilidad de presentar el contenido. Enseguida, conforme transcurre la clase, el docente habla menos y las preguntas sustituyen a las explicaciones. Cuando los alumnos se vuelven más hábiles y confiados, hablan más, tomando mayor responsabilidad en la explicación y descripción de sus respuestas. Estas transmisiones gradualmente, tanto en términos de responsabilidad como de discurso, son características de clases exitosas de enseñanza directa.

3.2 Perspectivas teóricas del modelo de enseñanza directa.

La estructura del modelo de enseñanza directa está basada en tres líneas de investigación. En la primera, los investigadores observan clases con docentes eficaces y tratan de descubrir qué hacían estos docentes para promover el aprendizaje. Los docentes eficaces ayudan a los alumnos a aprender significativamente ya que emplean el tiempo, hábiles preguntas, buen manejo de las estrategias y el uso de los conocimientos previos de los alumnos para promover el éxito en el aprendizaje.

En la segunda línea, se enfatiza el rol de la observación (modelización), en la enseñanza directa, la modelización proporciona un camino importante para ayudar a los estudiantes a aprender habilidades complejas. El aprendizaje por observación incluye cambios en la conducta, el pensamiento o las emociones que resultan de observar la conducta de otra persona (un modelo), por tanto, modelizar es exponer aquellas conductas que constituyen la meta de aprendizaje. La modelización de estrategias cognitivas complejas es más efectiva cuando el pensamiento que es la base de ellas se hace explícito.

En la tercera, se considera el aprendizaje como un proceso social. Vigotsky (citado en Eggen y Kauchak ,2001) menciona que las interacciones sociales entre las personas facilitan el aprendizaje.

Eggen y Kauchak (2001) puntualiza que de los trabajos de Vigotsky derivan dos conceptos que son relevantes para el modelo de enseñanza directa:

- El primero es la noción de andamiaje que se refiere “al apoyo que permite que los alumnos realicen una habilidad”, en donde se emplean distintas herramientas, unas de ellas son: descomponiendo las habilidades complejas en subcomponentes; ajustando la dificultad de las preguntas, dando ejemplos y ofreciendo consignas de apuntalamiento y pistas.
- El segundo concepto se denomina zona de desarrollo próximo y se refiere a “la etapa del proceso de aprendizaje en la cual el alumno todavía no puede resolver un problema o realizar una habilidad solo”, pero puede hacerlo con la ayuda del docente, el cual tendrá que hacer uso de sus múltiples herramientas para ayudar a los alumnos a que a su aprendizaje sea más significativo y logren la comprensión del nuevo contenido.

3.3 Planificar clases según el modelo de enseñanza directa.

Eggen y kauchak (2001) dicen que son tres los pasos que se consideran necesarios para planificar el modelo de enseñanza directa:

1. La especificación de metas menciona que el docente debe de identificar metas específicas y encontrar o crear ejemplos que hagan más comprensible el nuevo conocimiento o habilidad.
2. El conocimiento previo necesario provee “anzuelos” para el nuevo aprendizaje, en donde es necesario que él docente prevea cómo será presentado el concepto o la habilidad y cómo se conectará esto con lo que los alumnos ya saben.

La planificación para acceder al conocimiento previo es levemente diferente si se enseña un concepto o una habilidad. Para los conceptos generalmente implica identificar un concepto supraordenado con el cual el concepto está conectado y para las habilidades implica identificar subhabilidades que asisten la base para la

nueva habilidad, el análisis de tareas o el proceso de descomponer una habilidad en sus subpartes componentes, así mismo cuando enseñamos habilidades, tenemos dos metas a largo alcance: automatización y transferencia.

3. La preparación o selección de problemas se hace teniendo en cuenta hasta qué punto éstos ilustran las características esenciales del concepto; después, es secuenciarlos, generalmente, los más claros y obvios son inicialmente, primero para ayudar a que los alumnos comprendan el concepto rápidamente; así, una vez que el concepto básico está entendido, pueden usarse ejemplos adicionales para enriquecer los conocimientos de los alumnos.

Los problemas seleccionados ayudan a los estudiantes a comprender los procedimientos y le dan la oportunidad de practicar la nueva habilidad; en ambos casos en el aprendizaje de conceptos y habilidades, la selección de ejemplos y problemas concretos es básica para el éxito de la clase.

Capítulo 4 MÉTODO

4.1 Tipo de estudio.

Es descriptivo, pues esta busca las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Éste selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga. El diseño es cuasiexperimental con un diseño pre y pos-prueba (Hernández, 2003).

4.2 Participantes.

Esta investigación está conformada por dos grupos no probalísticos obteniendo una población de 61 participantes, todos ellos de segundo grado de la escuela secundaria publica No. 93, "Rosario Castellanos", turno matutino, con edades de entre 12 y 15 años.

El grupo 2 ° A consta de 31 alumnos pertenecientes al grupo control y el grupo 2° B consta de 30 alumnos asignados al grupo experimental. Ambos grupos fueron designados por la directora del plantel.

4.3 Escenario.

La escuela secundaria técnica N° 93 "Rosario Castellanos", turno matutino, otorga el espacio necesario para dicha investigación.

El programa de intervención se desarrolló en el área de la biblioteca con aproximadamente 16 mesas y 38 sillas, las cuales estaban distribuidas en línea; sin embargo, fueron manipuladas de acuerdo a las demandas de cada una de las sesiones, consta de buena iluminación, tiene ventanales de ambos lados, está equipada con pantalla y teatro en casa, además de presentar un ambiente de tranquilidad.

4.4 Instrumento (ver anexo 1).

AUTO-INFORME DE CONDUCTA ASERTIVA: ADCA-1. (García y Magaz, 1992).

Antecedentes

Son varios los instrumentos elaborados para evaluar la conducta asertiva y el estilo de interacción social, destacando entre ellos, dos muy utilizados: la escala de Asertividad de Rathus y el inventario de aserción de Gambrill y Richey. La “Rathus assertiveness Schedule” (Rathus, 1973) fue la primera escala diseñada para medir la asertividad de una manera sistemática. Una alta puntuación en esta prueba corresponde a una alta asertividad y viceversa. Sin embargo, algunos autores han considerado la posibilidad de que este instrumento no delimite claramente la conducta asertiva de la agresiva (Heimberg y Harrison, 1980).

El inventario de aserción de Gambrill y Richey (1975) es otro de los instrumentos frecuentemente empleados en estudios de asertividad y habilidades sociales, a pesar de su complejidad para ser complementadas (Caballo, 1987; p.120).

La escala Multidimensional de asertividad (EMA), la cual se ha desarrollando desde 1989 por la Dra. Mirta Flores Magaz. Sin embargo, de manera general se afirma que, cada una de estas escalas e inventarios evalúan algunos aspectos diferentes de la conducta asertiva.

Descripción

El ADCA-1 está constituido por dos sub.-pruebas, que forman el Auto-informe de Conducta Asertiva.

La primera sub.-prueba tiene 20 elementos, mediante los cuales se evalúa una variable que se denomina “auto asertividad” (AA) o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos.

La segunda sub.- prueba la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás: “hetero-asertividad” (HA), es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen derechos asertivos.

Estos derechos asertivos básicos han sido denominados por los autores Derechos Fundamentales de los Seres Humanos Auténticos (García y Magaz, 1992).

Material

Este instrumento está formado por un cuadernillo, en el que se incluyen los datos de identificación del sujeto, las instrucciones para complementarla y los elementos que constituyen las dos sub-pruebas: Auto Asertividad y Hetero-asertividad. (ver anexo 1)

Administración

La aplicación de la prueba se llevo a cabo cuando los sujetos se mostraron tranquilos y en posición favorable para beneficiar la ejecución.

Los adolescentes permanecieron sentados, procurando evitar que la excesiva proximidad entre ellos influyera en sus respuestas, para evitarlo se les coloco con suficiente distancia entre unos y otros.

Instrucciones

Se informó a los adolescentes a evaluar que se les entregaría un cuestionario con una serie de frases de la vida cotidiana, en el que indicarían, además de sus datos personales, la frecuencia con que piensan, sienten o actúan, seleccionando algunas de las opciones siguientes:

- Nunca o casi nunca

- A veces

- En alguna ocasión

- A menudo

- Siempre o casi siempre

Se dieron las instrucciones en voz alta y se ofreció a los evaluados las explicaciones que solicitaron, no así de los contenidos de cada elemento.

Se enfatizó la importancia de que contestaran todo los apartados, poniendo especial cuidado en no señalar dos veces en el mismo, se insistió en que leyeran detenidamente cada frase y procuran contestar al significado estricto de la misma.

Evaluación

La evaluación de la escala se llevará a cabo del modo siguiente:

-Para el cálculo de la puntuación Auto-asertividad se sumarán las puntuaciones obtenidas en los 20 primeros elementos y para la puntuación de Hetero-asertividad se suman los 15 elementos restantes.

4.5 Procedimiento.

- Como primer paso se llevó a cabo una evaluación (pretest), en la que se aplicó el instrumento: ADCA-1 a los dos grupos, para conocer el grado de asertividad que los adolescentes de ambos grupos presentaban.
- A partir de la evaluación se decidió cuál sería el grupo experimental y cuál el control, con base en los resultados obtenidos. El grupo que tuvo menor grado de asertividad fue designado como experimental.
- Se aplicó el programa de intervención de asertividad bajo el modelo de enseñanza directa estructurado en 12 sesiones (ver anexo 2) al grupo experimental (2°B), al cual se le impartió el programa en dos sesiones por semana; mientras que al grupo control (2°A) solo se le dio una explicación de los temas abordados en el programa de intervención por la orientadora de la escuela.
- Se llevó a cabo una evaluación final (postest) utilizando el ADCA-1, el cual ayudó para ver si los adolescentes del grupo experimental y control tuvieron alguna modificación (positiva-negativa) en su asertividad, es decir, si les fue de utilidad el programa aplicado o la explicación dada por el profesor.
- Se compararon cuantitativamente las puntuaciones obtenidas antes y después de la aplicación del programa de asertividad, para conocer el tipo de impacto que tuvo el programa de intervención y en qué condiciones se encontraban respecto a la asertividad.

- Se realizó un análisis cualitativo (anecdótico) en donde se identificaron distintas categorías de análisis sobre el desarrollo de las sesiones del programa de intervención.

4.6 Diseño

Se desarrolló un estudio cuasi experimental, con un diseño pretest – posttest con dos grupos intencionados, no probalísticos uno control y otro experimental, en donde:

Cuadro 5. Diseño de Tratamiento.

Grupo	Pretest	Programa de Entrenamiento	Posttest
Experimental	T1	X	T2
Control	T1		T2

.....Fuente: (elaboración propia).

T1= aplicación de instrumento pretest ADCA- 1

T2=aplicación del instrumento posttest ADCA-1

X= programa de intervención.

Capítulo 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de resultados que se llevó a cabo en dos fases a fin de identificar el nivel de asertividad.

El análisis cuantitativo consistió en describir los resultados de la aplicación del pretest y postest y en el análisis cualitativo se identificaron categorías sobre el desarrollo de las sesiones.

Para la evaluación se utilizó la escala ADCA-1, la cual está constituida por dos sub-pruebas que forman el auto-informe de conducta asertiva.

La primera sub-prueba tiene 20 elementos, mediante los cuales se evalúa una variable que se denomina “auto asertividad” (AA) o grado en que una persona se concede a sí misma sus derechos asertivos.

La segunda sub- prueba la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás: “hetero-asertividad” (HA), es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen derecho asertivos básicos.

A continuación se indican los ítems de la escala que evalúan cada uno de estos derechos (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Derechos asertivos.

DERECHOS ASERTIVOS BÁSICOS	ITEM Auto-Asertividad	ITEM Hetero-Asertividad
A actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuase	3	22,30
A hacer las cosas de manera imperfecta	7	27
A cometer equivocaciones	5,6,15	29
A pensar propia y diferente	1	23,30
A cambiar de opinión	8	24

A aceptar y rechazar críticas o quejas	13,14	31,35
A decir la importancia de las cosas	-	34
A no saber algo.	10,16	28
A no entender algo	12	21
A formular preguntas	17	26
A hacer peticiones	18	25
A rechazar una petición	19	32
A expresar sentimientos	2,4,11	33
A elogiar y recibir elogios.	9,20	-

.....Fuente: García y Magaz (1992).

Para el cálculo de la puntuación en auto-asertividad y de hétero-asertividad se sumaron las puntuaciones obtenidas por sus elementos correspondientes, teniendo en cuenta que cada "X" tendrá una puntuación de acuerdo con las normas establecidas (ver cuadro 7).

Cuadro 7. Ítems de la escala ADCA-1.

FORMA DE REACCIONAR	PUNTUACIÓN
CN=Nunca o casi nunca.	4
AV= A veces, en alguna ocasión.	3
AM= A menudo con cierta frecuencia.	2
CS= Siempre o casi siempre	1

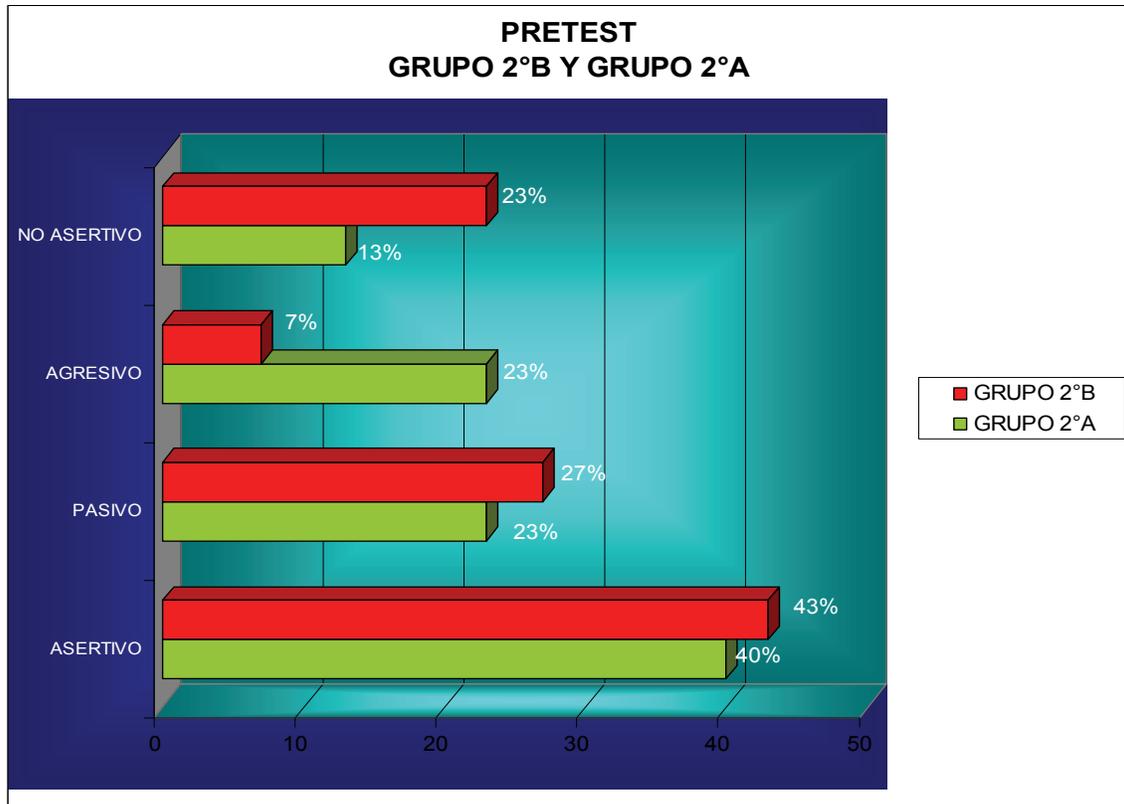
.....Fuente: García y Magaz (1992).

Una vez que se obtuvieron las puntuaciones directas de cada sub-prueba se convirtieron en percentiles y este valor numérico proporcionó el grado de asertividad de cada sujeto, partiendo de que se divide en: asertivo, pasivo, agresivo y no asertivo (ver anexo 3).

5.1 Análisis cuantitativo.

Con las puntuaciones obtenidas en la evaluación pretest pudimos identificar cuál grupo presentaba un mayor número de adolescentes no asertivos, dando la pauta para seleccionar al grupo control y al experimental (ver gráfica 1).

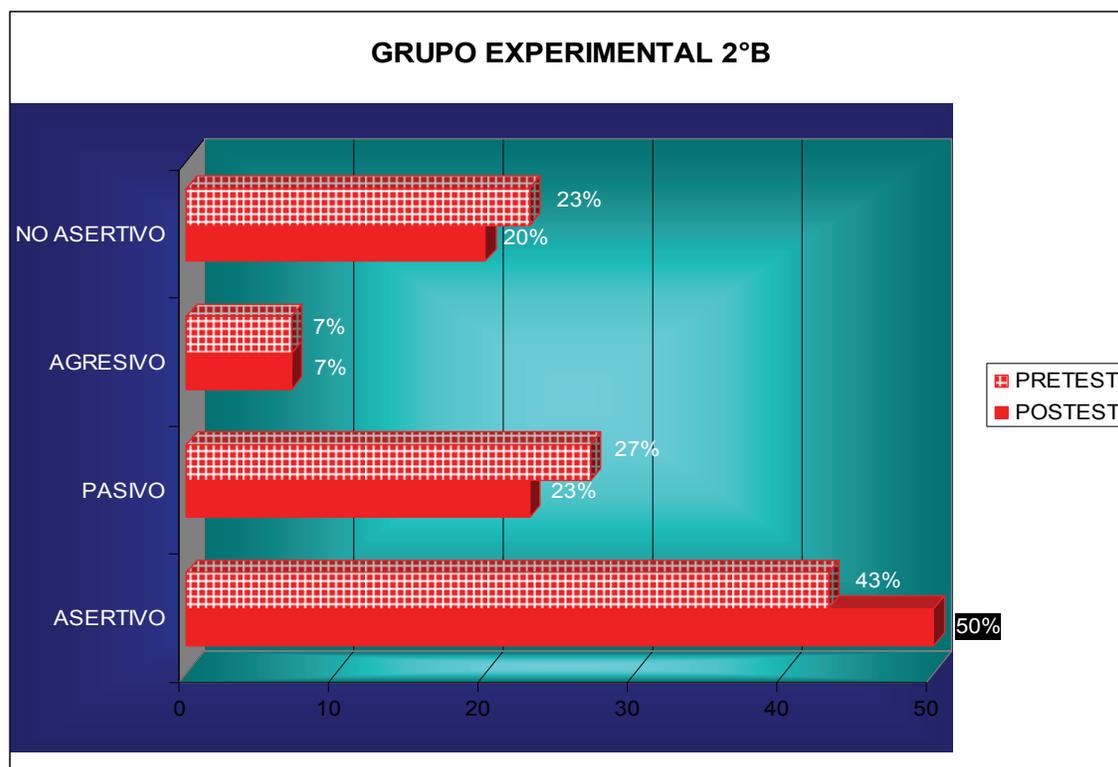
Gráfica 1. Evaluación pretest e identificación de grupos.



Con la gráfica 1 se observa que el grupo 2ºA en el pretest presentaba un porcentaje del 13% de adolescentes no asertivos, mientras que el grupo 2ºB el 23% de los adolescentes no eran asertivos, es decir, el grupo 2ºB presentó una mayor necesidad de la intervención de un programa que los posibilitara a elevar el número de adolescentes asertivos, por tanto, fue asignado como el grupo experimental.

En la gráfica 2 se observa los porcentajes obtenidos en el pretest y postest del grupo experimental (2ºB).

Gráfica 2. Comparación de resultados del grupo experimental.

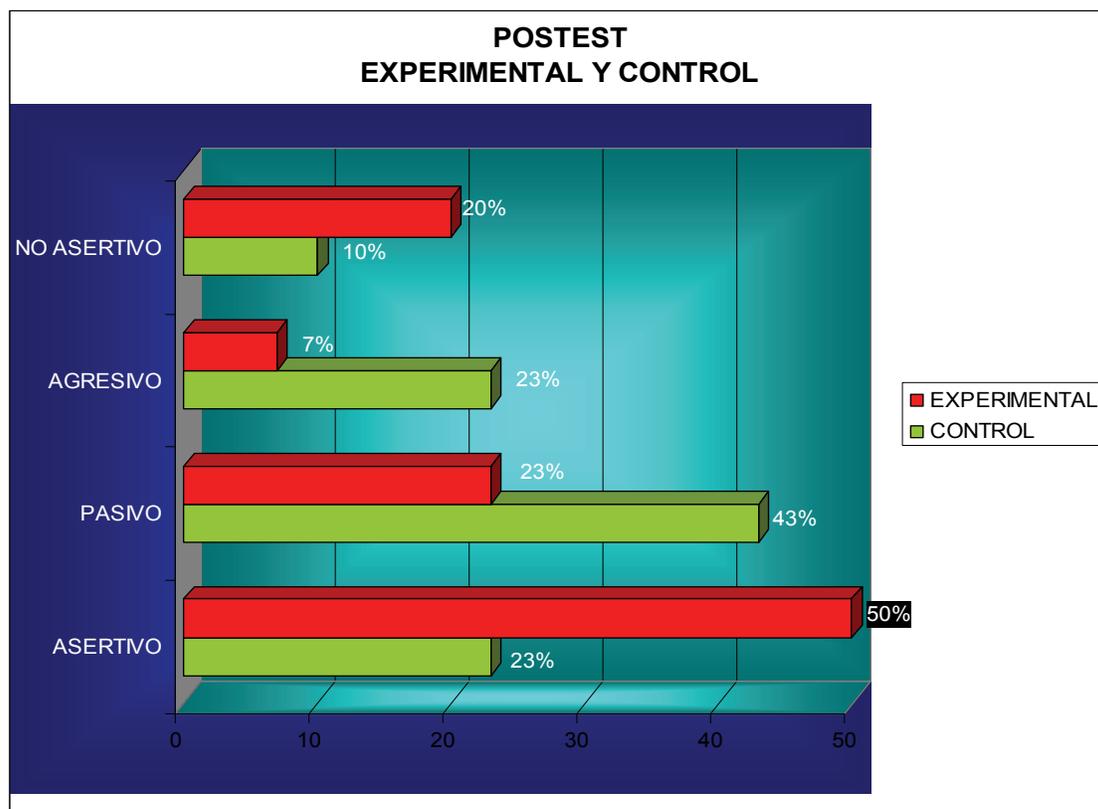


En la gráfica 2 se muestran los puntajes obtenidos en el pretest y postest del grupo experimental, presentándose un 43% de alumnos no asertivos antes de la intervención, mientras que **después de la intervención su nivel de asertividad aumentó** al 50% de adolescentes asertivos. Esto también manifestado en su conducta, ya que al inicio de la intervención se mostraron indiferentes y desinteresados, sin embargo, conforme fueron avanzando las sesiones aumentó el interés y se mostraron cooperativos presentando conductas asertivas. Así mismo, se disminuyeron las conductas pasivas, agresivas y no asertivas, es decir, el pretest presentaba un 27% de alumnos pasivos, mientras que en el postest se disminuyó al 23%; los alumnos agresivos conformaban un 7% en el pretest, el cual no se vio modificado en el postest y finalmente los alumnos no asertivos conformaban un 23% en el pretest, el cual fue disminuido en el postest a un 20%.

En consecuencia, se concluye que el programa de intervención funcionó en el grupo experimental, de tal manera que se logró modificar las conductas adversas a la conducta asertiva.

En la gráfica 3 se observan los porcentajes obtenidos en el postest del grupo experimental y control.

Gráfica 3. Comparación de resultados, grupo experimental y control.



A fin de realizar una comparación se presenta la gráfica 3 en donde incluyen al grupo control y experimental en la evaluación posttest; se hace notar que los grupos muestran notables diferencias, es decir, el grupo control presenta un porcentaje del 23% de alumnos asertivos, mientras que en el grupo experimental arroja un porcentaje del 50% de alumnos con asertividad, lo cual nos da como resultado una mejoría notable en dicho grupo; por tanto, el programa de intervención desarrollado en 12 sesiones, basado en el modelo de enseñanza directa, desempeñó un rol fundamental para la obtención de mejoras en la conducta asertiva, mientras que en el grupo control se obtuvo un retroceso en el porcentaje de alumnos asertivos en comparación con el pretest, es decir, en el pretest teníamos un porcentaje de 40% de alumnos asertivos y en el posttest solo el 23% de alumnos presentaban conducta asertiva, lo cual nos lleva a deducir que la temática se abordó de manera poco significativa para los adolescentes, ya que la evaluación final evidenció que se conducen bajo una conducta pasiva, mostrando con ello la falta de asertividad.

5.2 Análisis cualitativo (anecdótico).

El análisis cualitativo se llevó a cabo a través de seis categorías: exposición frente al grupo, participación individual, trabajo en equipo, aprendizaje, comunicación y asertividad.

Estas categorías se identificaron en el desarrollo de cada una de las sesiones impartidas por el programa de intervención (ver anexo 4). A continuación se definen cada una de ellas.

Exposición frente al grupo:

Es una técnica de la comunicación que permite expresar o explicar las opiniones sobre un tema determinado a un grupo de personas de una manera ordenada.

Para algunas personas al exponer sus gustos y preferencias frente a un grupo llega a ser difícil provocando ansiedad, sudoración, enrojecimiento de las mejillas y en algunas ocasiones por pena, llegan a negarse a participar en las actividades; lo que para otras no causa ningún problema. Es por eso que el exponerse frente al grupo o simplemente dar una opinión contribuye a adquirir seguridad y así lograr desarrollar buenas relaciones interpersonales.

Para una mejor descripción de la categoría se expone el siguiente ejemplo: En la actividad que consintió en expresar gustos y preferencias personales se colocaron varias imágenes para que cada participante eligiera las que le sirvieran como herramientas de apoyo al expresarse.

Para crear un clima de confianza cada una de las instructoras realizó su presentación eligiendo la imagen (cigarrillo, alcohol, pelota de fútbol, modelo, celular) dando la explicación de la elección de las imágenes. Así mismo los participantes realizaron su presentación, de donde se rescata el siguiente dialogo:

Sujeto 1: ¿Por qué yo primero? mejor otro (se negó a ser la primera de su grupo en exponer sus gustos y preferencias).

Varios: Tiene pena, tiene pena.

Instructora: Chicos respeten a su compañera y empezamos contigo (Sujeto 2).

Sujeto 2: Yo elegí esta cerveza porque a mí me gusta tomar, también este balón pues me gusta el fut y le voy al cruz azul. (Se mostró entusiasmado y sonriente al momento de participar).

A lo largo de la actividad la maestra agrego: No les da pena son unos borrachos.

Con respecto a esta categoría, que es de suma importancia para la adquisición de la conducta asertiva, se encontró que existe dificultad en algunos participantes al expresar sentimientos, emociones o al externar alguna opinión que los ponga en evidencia ante el grupo, no obstante, al reforzar esta categoría a lo largo de las actividades se presentaron mejorías.

A continuación se expone el siguiente ejemplo: Al realizar la actividad en que los participantes expusieron de forma divertida cuál era la parte de su cuerpo que no les agradaba se logró obtener una participación positiva, de la que se obtuvo el siguiente dialogo:

Sujeto 1: A mi gusto la manera en que expresamos lo que no nos gusta de nosotros.

Instructora: ¿Por qué?

Sujeto 1: ¡aaaaa! pues me di cuenta que muchos coincidimos en partes que no nos agradan de nuestro cuerpo y no me siento mal.

Así, con cada una de las actividades se consiguió obtener opiniones que mostraron la pérdida de dificultad de los participantes para expresarse.

Participación individual:

Es un sistema de acciones interrelacionadas que permite mediante la actividad y la comunicación conocer, comprender y transformar, es decir, hacer críticas creativas que permitan resolver un problema, plantear alternativas y proyectos, etc.

Para tener iniciativa personal se necesita seguridad y habilidad para expresarse frente a un grupo, ya que ello permite establecer una comunicación de la cual se recibe información que sirve como alternativa para la adquisición de un nuevo conocimiento. Por consiguiente, esta variable fue de suma importancia, ya que con ella los participantes adquirieron los conocimientos que se expusieron en cada una de las actividades, pues expresaron sus dudas y manifestaron sus sentimientos y opiniones sobre los diferentes temas.

Para una mejor descripción de la categoría se expone el siguiente ejemplo: En la actividad que correspondía a revisar el concepto de asertividad se realizó una indagación para saber si los participantes conocían dicha palabra. Se rescata el siguiente dialogo:

Sujeto 1: ¿Asertividad? es como acierto.

Sujeto 2: Es como hacer algo.

Sujeto 3: Ya sé, es dar tu opinión.

Sujeto 4: Para mi es un como un acertijo.

Instructora: Cuando una persona expresa directa y honestamente su opinión respetando la de los demás, así como sus derechos ella se convierte en una persona asertiva, lo que se define como una conducta.

Se destaca que para algunos adolescentes participar frente a un grupo de personas puede causarles temor ya que pueden ser objeto de burlas, censuras o etiquetas por su grupo de iguales, es decir, este tipo de temores no permite el desarrollo habilidoso de la participación individual y mucho menos de una conducta asertiva, sin embargo, en las actividades propuestas la participación de los alumnos evidenció una mejoraría, ya que lograban dar su opinión respecto al tema contribuyendo a la realización de las actividades, transformándolas en dinámicas y constructivas para todos, así, la participación individual se tomó en consideración para llevarla a la práctica a lo largo del programa.

Trabajo en equipo:

Conjunto de individuos que pretenden llegar a metas comunes por medio de formas de trabajo y mecanismos que regulen la convivencia requerida para compartir ideales, intereses y formas de trabajo, identificando las fortalezas y debilidades de cada uno de los integrantes para buscar al mismo tiempo mecanismos que mejoren continuamente la dinámica que se da entre las personas que lo conforman, es decir, se requiere de interacciones entre un grupo de manera dinámica, llevando a una relación interpersonal de los participantes.

Para una mejor descripción de la categoría se expone el siguiente ejemplo: Para contribuir a la mencionada categoría se realizó un dibujo en equipo, en donde cada uno de los integrantes dio su opinión para poder ejemplificar el concepto de comunicación y posteriormente en equipo explicaron su dibujo. Se rescata el siguiente diálogo:

Sujeto 1: ¿Qué vamos a hacer?

Sujeto 2: ¿No se pero quién sabe dibujar?

Sujeto 3: Eso al rato lo vemos primero hay que decir qué es comunicación para cada uno de nosotros.

Sujeto 4: ¿Nos van a preguntar verdad?

Instructora: Recuerden que antes de que hagan su dibujo tienen que estar de acuerdo en el concepto de comunicación para que cada uno de ustedes lo mencione.

Sujeto 1: Entonces escribimos la definición.

Instructora: ¡No! solo es por medio del dibujo.

El analizar la forma en que los participantes se relacionan para llegar a acuerdos y poder desarrollar un trabajo en equipo era importante, así mismo la aportación individual para la ejecución del trabajo, por lo que a lo largo del desarrollo del programa de intervención el trabajo en equipo jugó un papel primordial, pues se requirió de una gran participación conjunta, en donde la expresión de opiniones personales fue vital ya que puso en evidencia la forma de como se argumenta y se sostiene una idea, de lo que derivó que es esencial saber hacerlo porque de esta habilidad depende que se tomen en cuenta las ideas y aportaciones, lo cual tiene un efecto importante en el desarrollo de autoconfianza para participar en actividades grupales, por consiguiente, el trabajo en equipo es una herramienta para que los participantes practiquen la tolerancia, la opinión, así como el respeto de los juicios de los demás, lo que favorecerá a la adquisición de una conducta asertiva.

Comunicación:

Es el proceso de interacción social básico mediante el cual los individuos intercambian información. Es un sistema por el cual se transmiten ideas y concepciones del mundo a través de un lenguaje previamente establecido, de manera que se pueda entender el contenido tal como el emisor quiso, ajustándose a nuestro campo de comprensión.

La comunicación permite el desarrollo integral de la personalidad de los adolescentes; de ahí la necesidad de formar una cultura comunicativa tomando en cuenta que la comunicación verbal y no verbal juegan un papel crucial para poder transmitir mensajes asertivos.

Para una mejor descripción de la categoría se expone el siguiente ejemplo: Para el reforzamiento de la categoría se ejecutó la actividad llamada "noticia" en donde siete integrantes del grupo salieron del área de trabajo, al entrar uno a uno se transmitieron la noticia que fue dada por la instructora, finalmente el ultimo de ellos escribió en el pizarrón el resultado de la noticia transmitida, la cual resultó incompleta y un tanto errónea.

De ella se obtuvo el siguiente diálogo:

Instructora: Ayer por mi casa hubo un accidente, murieron cuatro personas: dos mujeres un niño y un hombre; a los 35 restantes los trasladaron al hospital, a cuatro de ellos vía área ya que presentaban fractura en cráneo, uno de ellos perdió una pierna y otro un brazo.

Sujeto 1: Ayer por mi casa hubo un accidente, murieron cuatro personas dos mujeres una niña y un señor y 32 fueron llevados al hospital por helicóptero porque tenían fractura en el cráneo y en pierna y otro un brazo.

Sujeto 2: Ayer por mi casa hubo un accidente, murieron cuatro personas dos mujeres y dos niñas y llevaron a 22 al hospital por helicóptero porque tenían fractura y uno de ellos había perdido el cerebro y el brazo.

Sujeto 3: Ayer por mi casa hubo un accidente murieron cuatro personas dos mujeres y dos niñas y llevaron a 22 al hospital por helicóptero porque tenían fractura y uno de ellos había perdido el cerebro y el brazo.

Sujeto 4: Hubo un accidente en donde murieron cinco personas los llevaron al hospital porque perdieron el cerebro y los brazos.

Entonces, se dice que cuando dos o más personas interactúan entre sí, expresando sentimientos, ideas y preguntas se establece un diálogo en donde se utiliza el lenguaje verbal, no obstante, coexisten otros elementos a la hora de comunicarse y estos son los medios no verbales como gestos, apariencia, postura, mirada y expresión, los cuales son una herramienta para clarificar el dialogo que se establece. Por tanto, es importante que los adolescentes tomen en cuenta que existen muchas formas a través de las cuales se puede ver limitada su capacidad de expresión y comunicación, la cual nos evita la posibilidad de tener una vida más creativa, productiva y satisfactoria.

En cada una de las actividades del programa, la comunicación verbal, escrita y corporal, eran importantes ya que a través de ellas los participantes consiguieron mejorar la adquisición del aprendizaje, así como el entendimiento para ponerse de acuerdo a fin de realizar dichas actividades. Es importante por ello superar las limitaciones, generalmente impuestas, para expresar nuestras emociones y pensamientos.

Aprendizaje:

Es la modificación del comportamiento de un individuo cuando piensa o actúa en forma diferente, cuando ha adquirido nuevos conocimientos o nuevas habilidades, etc. El proceso de aprendizaje es una experiencia individual para cada persona.

El cambio relativamente estable de la conducta de un individuo llega a ser resultado del aprendizaje que surge de la experiencia, esto puede darse a través de la imitación (la repetición de un proceso observado, que implica tiempo, espacio, habilidades y otros medios).

Para una mejor descripción de la categoría se expone el siguiente ejemplo: En la actividad en donde los adolescentes realizaron una dramatización enfocaron sus conocimientos adquiridos durante el desarrollo del programa para lograr identificar las diferentes conductas que sus compañeros representaban. Se rescata el siguiente diálogo:

Sujeto 1: Ya sé, ese por su cara y forma de contestar es ¿Agresivo?

Sujeto 2: Claro y la hermana es la dejada.

Instructora: Entonces que conducta ejemplifico su compañera.

Sujeto 2: La pasiva.

Sujeto 3: El papá creo que fue el de la conducta asertiva.

Sujeto 2: Claro que no fue la mamá.

Sujeto 4: Ellos no representaron a nadie asertivo.

Instructora: Analicen bien la dramatización pues en la misma se presento: La conducta, asertiva, agresiva y pasiva.

Recuerden que en cada una de las dramatizaciones se abordarían las tres conductas.

Sujeto 5: Pero aquí no queda claro porque los hijos imitan a los papas entonces aquí hay tres pasivos y uno agresivo ¿no?

Sujeto 2: Ya los identifique bien el hijo es agresivo, la hermana y el papá son pasivos y la única asertiva es la mamá.

El aprendizaje es un factor importante en el desarrollo de los individuos, pues sin éste no obtendrían las habilidades necesarias para desempeñarse adecuadamente y realizar actividades de la vida cotidiana con el propósito de desenvolverse como individuos.

Se destaca que los participantes a través de las actividades obtuvieron de manera significativa la conducta asertiva, contexto que evidencia la adquisición de un nuevo aprendizaje.

Asertividad:¹

Es la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. Es decir, nos referimos a una forma para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva.

¹ Se debe tomar en cuenta que cada una de las categorías anteriores son factores relevantes para la adquisición de la conducta asertiva, sin embargo, se retoma a la asertividad, de manera específica, como categoría ya que se identificaron conductas asertivas a lo largo de la intervención.

La asertividad es la categoría que tiene mayor importancia, ya que juega un papel crucial para el desarrollo de la investigación, en donde la ejecución de cada sesión y el desarrollo del programa permitieron que se viera incrementada. De ello se rescata el siguiente diálogo:

Sujeto 1: Adrián podrías guardar silencio, quiero escuchar lo que dicen por favor.

Sujeto 2: Si discúlpame.

Sujeto 3: Hay si, muy amables ¡noooooo!

Sujeto 1: Claro nosotros estamos aprendiendo a respetarnos.

Sujeto 3: Yo también soy respetuoso pero estoy aprendiendo, perdóname Nancy.

En cuanto a las categorías abordadas, se presenta como conclusión general que los adolescentes a través de las actividades y las categorías que se trabajaron en el programa de intervención obtuvieron una mejoría a la hora de expresarse abiertamente ante sus compañeros, de tal modo que el ambiente resultó idóneo para que pudieran trabajar en equipo y lograran conocerse y aceptarse ante los demás, es decir, prevaleció el interés y el respeto entre los adolescentes, lo que entre otras cosas, forma parte del conocimiento de la asertividad e integración grupal de forma amena y cooperativa, denotando que el aprendizaje les fue más significativo ya que se emplearon actividades lúdicas propuestas con la intervención.

Así mismo, es importante señalar que los participantes no conocían la conducta asertiva como concepto, pero, algunos participantes poseían habilidades que sin saberlo pusieron en práctica con lo que se evidenció la mencionada conducta, lo cual sirvió como incentivo para despertar el interés y hacer más significativo el aprendizaje de dichos participantes logrando contribuir notablemente en la mejoría de sus relaciones interpersonales, su trabajo en clase, la mejoría de su conducta y seguridad, así como evidenciar por medio del aprendizaje, la efectividad de emplear el programa de asertividad bajo el modelo de enseñanza directa para la adquisición de la conducta asertiva.

5.3 CONCLUSIONES

La adolescencia es una etapa única en la vida de los individuos, en donde se producen cambios importantes tanto físicos, psicológicos, emocionales y sociales, que hacen que los adolescentes presenten características que le diferencian de las demás etapas de los individuos.

Así mismo, es importante mencionar que algunas de las características que presentan los adolescentes son: los constantes cambios de humor y estado de ánimo, la necesidad de pertenecer a un grupo, entre otras, lo cual muchas veces conduce a que los adolescentes no potencialicen sus habilidades sociales, por tanto, les resulte difícil interactuar adecuadamente con sus iguales y muchas veces desarrollen conductas agresivas o pasivas, entonces, para que el adolescente logre adoptar la conducta asertiva y pueda desarrollar habilidades sociales efectivas es importante que aprenda a tener la seguridad (tranquilidad de una persona procedente de la idea de que no hay ningún peligro que temer) y la confianza (componente de seguridad. Esperanza firme que se tiene en la propia persona) que necesita para externar su opinión y defender sus derechos, para lograr evadir la conducta agresiva o pasiva.

De ahí que, como en el ambiente escolar pasan gran parte de su tiempo, es de suma importancia que se ponga en práctica la conducta asertiva para mediar los enfrentamientos que surgen a nivel familiar, escolar y social, logrando con ello que los adolescentes expresen de manera eficaz sus emociones, sentimientos, pensamientos y opiniones tomando en cuenta que cada individuo posee una forma particular de expresión.

Retomando la pregunta de investigación, en la cual se propone un programa de intervención para mejorar la asertividad en los adolescentes basado en un modelo de enseñanza directa, podemos colegir que se logró cumplir con los objetivos propuestos, es decir, diseñar, aplicar y valorar el mencionado programa, el cual evidenció un resultado favorecedor pues algunos adolescentes que participaron en la ejecución del programa en un inicio presentaban algunas de las características de la conducta agresiva o pasiva como: ansiedad, no escuchar, agresión, mala comunicación, apatía, sumisión, tartamudeo, vacilaciones, tensión, mirada baja o retadora y agresiones verbales. Así mismo se observaron actitudes de algunos adolescentes, tales como que defendían marcadamente sus opiniones e intereses personales, también había casos de resistencia a la participación pública, estas actitudes se fueron modificando paulatinamente, esto se produjo, probablemente a que

durante el programa de intervención los adolescentes fueron adquiriendo ciertas habilidades para afrontar situaciones.

Por consiguiente, con la intervención se logró desarrollar habilidades en los adolescentes como:

- Expresarse ante el grupo; al lograr que los participantes se expresaran de forma directa, mostrando una mayor seguridad al exponer sus sentimientos, opiniones o pensamientos dando como resultado la disminución de tartamudeo, vacilaciones, mirada baja y el movimiento corporal indicador del temor que presentaban en un principio.
- Se observó incremento al favorecer el ambiente para la comunicación, ya que los alumnos hicieron preguntas que resolvieron sus dudas o contribuyeron al aprendizaje de sus compañeros agregando comentarios sobre los temas expuestos, evidenciado así la habilidad que adquirieron para expresar sus opiniones, pensamientos, juicios, emociones, etc, haciendo uso de la comunicación verbal y no verbal, logrando un control a la hora de transmitir la información, es decir, su movimiento corporal y su habla presentaban una coherencia entre lo que se decía y se proyectaba.
- Se generalizó el respeto mutuo por medio de la participación individual a lo largo del desarrollo de cada sesión, en tanto que disminuyeron las burlas, interrupciones y comentarios agresivos que se generaban dentro del sitio de trabajo, advirtiéndose que las actividades promovieron la adquisición progresiva de la tolerancia y la ejecución de los derechos propio y ajenos.
- El interés por aprender la conducta asertiva y los derechos pertenecientes a ésta contribuyeron significativamente en la mejora de las relaciones interpersonales de los adolescentes, pues resultó patente que el trabajo en equipo a lo largo de cada sesión mejoró, ya que disminuyeron las conductas adversas de la conducta asertiva, es decir, los participantes se vieron favorecidos en la práctica de la interacción entre su grupo de iguales, así, la tolerancia y el respeto de la opinión de los demás logró que existiera un acuerdo para alcanzar los objetivos planteados en las actividades.

Por otra parte, es importante destacar que el concepto de asertividad y las conductas adversas a ésta, no son temas que el sector escolar aborde dentro de los contenidos

escolares. Tampoco se observó una modelación por parte de los docentes (algunas veces presentes) que sirviera como andamiaje para la adquisición de la conducta asertiva, de tal manera que las habilidades que competen a dicha conducta como: la comunicación asertiva, la expresión y la interacción personal, por mencionar algunas, presentaban dificultades para algunos individuos, no obstante, para otros el manifestar mencionadas habilidades no causó ningún conflicto.

Consecuentemente, se estima importante despertar el interés de una persona por conocer y desarrollar una conducta asertiva, de lo contrario, su conocimiento y habilidad para relacionarse social y efectivamente se verá limitado, de ahí la importancia de que aprendan y conozcan las habilidades que poseen. Siendo este interés un vínculo enriquecedor para nuestro trabajo de investigación, pues sirvió para despertar inquietud e interés por conocer y aprender sobre la mencionada conducta.

Así, se destaca la importancia que tuvo el emplear el modelo de enseñanza directa para ejecutar el programa de intervención y conseguir que el aprendizaje dejara la rutina tradicional de teoría y memorización, abordando los factores correspondientes a dicho modelo, enfatizándolos en actividades dinámicas y divertidas que contribuyeron al aprendizaje de los participantes por medio de la práctica guiada e independiente, donde se favoreció la adquisición de conocimientos más significativos, alejándolos de la monotonía para conducirlos a la participación, proyectando la mejora de su seguridad, el respeto, la comunicación y la interacción entre iguales, factores importantes éstos para adquirir una conducta asertiva.

Por consiguiente, fue significativa la intervención basada en el mencionado modelo, ya que se logró aportar herramientas que permiten actuar de forma positiva para el beneficio de los propósitos aumentando confianza, congruencia, honestidad, empatía, liderazgo, desarrollo en la búsqueda activa de soluciones, innovaciones, apego a las funciones asignadas, seguridad, respeto así mismo y a los demás.

De los argumentos anteriores se deduce que se logró estimular el desarrollo social y emocional del adolescente, que muchas veces presenta afectaciones por las características personales, sociales, motivacionales o simplemente por la diversidad de género de las personas implicadas.

En este sentido, observamos que a lo largo de la intervención para el sexo femenino resultó más difícil adquirir la conducta de interés, pero, los varones mostraron mayor habilidad en la

adquisición, suponiendo con ello que es el resultado de la desigualdad de género que aun existe en nuestra sociedad. Esto implica que los resultados de nuestro programa contengan variaciones, ya que anteriormente han sido sometidos a estímulos que no contribuyen al desarrollo de la asertividad, en donde podemos enmarcar el contexto familiar del cual los adolescentes emergen con pocas habilidades para relacionarse con otros.

Finalmente, es importante señalar que el adolescente tiene la necesidad de que los diversos sectores políticos, sociales y culturales se interesen en la ejecución de proyectos que contengan la enseñanza de habilidades asertivas con el firme objetivo de modificar las conductas que se generan en esta etapa, así mismo es importante que los padres y autoridades se interesen en la participación de los programas propuestos ya que éstos mejorarían las relaciones con los adolescentes contribuyendo a disminuir los conflictos.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Al concluir este proyecto, con base en los resultados y objetivos planteados se considera importante mencionar limitaciones y algunas sugerencias con el objetivo de enriquecer la futura aplicación del programa de intervención.

Limitaciones.

- ▶ Los grupos con los que se llevó a cabo la intervención fueron asignados por la directora del plantel, ya que presentaban problemas conductuales.
- ▶ La ejecución del programa se llevó a cabo con tiempo limitado, es decir, en un lapso muy corto, influyendo de manera significativa en la obtención de la conducta asertiva.
- ▶ Los profesores utilizan un sistema de control conductual a base de gritos con el objetivo de mantener la atención de los alumnos, lo que nos llevó a que al inicio del programa se mantuviera un tono de voz alto.
- ▶ La falta de organización por parte de la escuela al cambiar los grupos de salón en cada clase provocó que en varias ocasiones se viera interrumpido el programa de intervención.
- ▶ La falta de integración grupal provocó que el ambiente presentara signos de tensión, disgusto y poca cooperación por parte de algunos integrantes.
- ▶ La ejecución del programa sólo se desarrolló con el grupo experimental a causa del tiempo que fue otorgado por parte de la institución, sin embargo, se realizó una

intervención teórica por parte de la orientadora del plantel abordando los temas del programa de manera expositiva.

Sugerencias.

- ▶ Sería pertinente que en la materia de orientación educativa se promuevan los temas correspondientes a la conducta asertiva, con el objetivo de que los adolescentes identifiquen la conducta que desarrollan.
- ▶ Es importante plantear una alternativa de intervención (el programa) con los padres, tutores o docentes de los adolescentes, con el fin de prevenir, disuadir y evitar conducta agresiva-pasiva, al ser ellos quienes han creado un ambiente adecuado o inadecuado para el desarrollo de las capacidades, habilidades y autoestima de los adolescentes.
- ▶ Que las 12 sesiones del programa las ejecute algún profesional con el objetivo de encaminar la sensibilización, favorecer, explicar y dar a conocer a los adolescentes elementos básicos e importantes para que ellos mejoren su relación a través de los siguientes temas: comunicación verbal, no verbal, así como los elementos que afectan la comunicación, autoestima, valores, derechos asertivos, cómo conocerse a sí mismos, lo que viene a constituir la conducta asertiva.
- ▶ Realizar la adaptación necesaria en las actividades para que se emplee el programa a cualquier nivel escolar (preescolar, primaria, preparatoria, universidad).
- ▶ Que los docentes conozcan y se interesen en emplear el modelo de enseñanza directa como medio eficaz para la enseñanza de habilidades y conceptos.

REFERENCIAS

- Aberasturi y Konobel. (1998). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. México: Piados Educador.
- Aguilar, E. (1987). Asertividad: Como ser tu mismo sin sentirte culpable. México: PAX.
- Bandura, A. (1995). Autoeficacia, cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual, Impacto de los procesos familiares sobre las creencias de control. España: Desdeé de Brouwer.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de la investigación educativa. Guía práctica. España: CEAC.
- Caballo, V. (1987). Teoría, evaluación y entretenimiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Castanyer, O. (2002). La Asertividad: expresión de una sana autoestima. España: Descleé De Brouwer.
- Castillo, A. (2004). Propuesta de un taller sobre la importancia educativa de la autoestima en adolescentes. Tesis de licenciatura no publicada. México: Facultad de filosofía y letras. UNAM.
- Castillo, T; Flores, M, e Luit, J. (1996). Medición de la asertividad en estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, Vol. 11, N° 68, pp.27-35.
- Consejo Nacional de Población. (1981). Educación sexual básica para maestros: Modelo educativo elaborado por el Programa Nacional de Educación Sexual. México: CONAPO.
- Craig, G. (2001). Desarrollo psicológico. México: Pearson educación.

- Díaz, G.R. (1993). Un factor cardinal en la personalidad de los mexicanos. *Revista de Psicología y Personalidad*, Vol. 9, N° 2, pp.1-19.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elizondo, M. (1997). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método, en Wittrock, M,C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis de Doctorado de Psicología Social. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Flores, M. y Díaz R. (1993). Asertividad y otros estilos de interacción social: redes semánticas. *Revista de Psicología Social*, Vol. 1, N° 11, pp.29-44.
- Gambrill, E. y Richey, C. (1975). "An assertion inventory for use in assessment and research". *Behavior Therapy*, Vol. 6, pp.550-561.
- Garaigordobil, M. (2001). *Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales*. *Revista Psicología Conductual*, Vol. 9, N° 2, pp.221-246.
- García, M. y Magaz, A. (1994). *ADCA - 1. Escala de evaluación de la asertividad*. Madrid: CEPE.
- Gómez y Gómez, M. (2002). *Propuesta de un programa de sensibilización Gestaltl, desde la psicología existencial humanista, para el trabajo de la autoestima con las diferentes etapas de la adolescencia*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

- Grinder, E. (1984). Adolescencia. México: Limusa.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós.
- Heimberg, R. y Harrison, D. (1980). "Use of Rathus Assertiveness schedule with offenders: A question of questions". Behavior Therapy, Vol.11, pp.278-281.
- Hernández S. Roberto y otros (2003): Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill.
- Horrocks, J. (1989). Psicología de la Adolescencia. México: Trillas.
- Hurlock, E. (1971). Psicología de la adolescencia. Buenos Aires: Paidós.
- Ituarte de Ardavin. (1997). Adolescencia y personalidad. México: Trillas.
- Jadue, G. (2001). Estudios pedagógicos. Recuperado el 14 de Diciembre de 2008, de <http://www.scielo.php?pid=50718-0705200100010008script=sci-arttext>.
- Janda, L. (1998). Los test de autoconocimiento y superación. Barcelona: Robinbook.
- Jaubowski, P. y S. Langer. (1978). The assertive option: Your rights and responsibilities. Research Press Company.
- Kaplan, J. (1996). Adolescencia. El adiós a la infancia. Psicología Profunda. México: Paidós.
- Lefrancois, Guy R. (2001). El ciclo de la vida. México: Internacional Thomson.
- Maier, H. (1976). Tres teorías del desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Manual TIPPS. (2001). Talleres interactivos para la promoción de salud fundación de investigaciones sociales AC. México: Fisac.

- Moraleda, M. (1999). "Psicología del desarrollo. México: Alfaomega.
- Murphy, J., Weil, M., y McGreal, T. (1986). El modelo básico de la práctica instrucción. Elementary School Journal. (Reprinted with permission of the University of Chicago Press).
- Musitu y Buelga, S. (2001). Familia y Adolescencia. España: Síntesis.
- Newman, B. y Newman, P. (1983). Desarrollo del niño. México: Limusa.
- Ocampo, R. (2002). Método asertivo de comunicación: guía para padres de familia, profesionales y líderes en general. México: Trillas.
- Ortiz, L. (1972). Como entender y atender los problemas de los adolescentes. México: Pax.
- Palau, Ballester, Molares y Riesco (2005). Relación entre variables psicosomáticas y eficaces de un entrenamiento de asertividad. Recuperado el 12 de Noviembre de 2008, de <http://dialnet.uniroja.es/serulet/oaiart.?código=2006024>.
- Papalia, E. (2000). Psicología. México: McGraw-Hill.
- Powell, M. (1985) La psicología de la adolescencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rathus, S. (1973). "A 30-items Schedule for assertiveness". Behaviour Therapy, Vol 4, pp.398-406.
- Rice, P. (2000). Adolescencia Desarrollo, relaciones y cultura. Madrid: Prentice Hall.
- Riso, W. (2002). Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo. Bogotá: Norma.
- Rodríguez, E. (1989). Psicología y relaciones humanas. México: Pax.
- Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: Mc-Graw Hill.

- Suelves, J. Romero, R. Sánchez-Turet, M. (2000). Prevención del abuso de drogas la escuela secundaria tras la reforma educativa. Implantación de diversos programas en la Ciudad de Barcelona: Gaceta Sanitaria.
- Slaikeiu, K. (1996). Intervención en crisis. México: Fonseca.
- Valles, A. (1996). Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular. España: EOS.
- Velasco, M. (1999). Ser asertivo o como sentirse bien con uno mismo. México: Ediciones Obelisco.
- Wielkiewicz, R. M. (1999). Manejo conductual en las escuelas. Principios y Métodos. México: Limusa.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA TÉCNICA

Nombre: AUTO INFORME DE CONDUCTA ASERTIVA: ADCA-1.

Autora: E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago.

Administración: Individual o Colectiva.

Duración: 20 minutos aproximadamente.

Nivel de aplicación: A partir de los 12 años.

Finalidad: Identificación del estilo cognitivo pasivo, agresivo o asertivo, que regula el comportamiento social de los individuos.

Valoración del nivel de AUTO- ASERTIVIDAD (AA) o grado de respeto en uno/a mismo/a de los derechos.

Baremación: Se ofrece baremos en percentiles, obtenidos en una muestra de 2.100 sujetos, estudiantes de Bachillerato, Formación profesional, COU, Universitarios, Trabajadores por cuenta ajena y Amas de Casa.

ADCA-1

Nombre y Apellidos:

Edad: ____ Fecha: ____/____/____. Sexo: M F

A continuación, leerás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas.

Lee con atención y cuidado cada una de ellas.

En cada frase, señala con una equis -X- la columna correspondiente a la columna que mejor indica tu forma de reaccionar en cada situación:

CN = Nunca o casi nunca

AV = A veces, en alguna ocasión

AM = A menudo, con cierta frecuencia

CS = Siempre o casi siempre

Por favor, CONTESTA A TODAS LAS FRASES.

No emplees demasiado tiempo en cada frase.

Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.

GRACIAS

	CN	AV	AM	CS
1.- Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.				
2.- Cuando estoy enfadado/a, me molesta que los demás se den cuenta.				
3.- Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.				
4.- Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.				
5.- Cuando me equivoco me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6.- Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a.				
7.- Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente.				
8.- Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.				
9.- Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien.				
10.- Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				
11.- Cuando estoy triste me disgusta que los demás se den cuenta.				
12.- Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando.				
13.- Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen aunque comprenda que son justas.				

	CN	AV	AM	CS
14.- Cuando me critican sin razón me pongo nervioso/a tener que defenderme.				
15.- Cuando creo haber cometido un error, busco excusas para que me justifiquen.				
16.- Cuando descubro que no se algo, me siento mal conmigo mismo/a				
17.- Me cuesta hacer preguntas				
18.- Me cuesta pedir favores				
19.- Me cuesta decir que NO, cuando me piden que haga algo que yo no deseo hacer.				
20.- Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.				
21.- Me molesta que no me entienden cuando explicó algo.				
22.- Me irrita mucho que me lleven la contraria.				
23.- Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.				
24.- Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.				
25.- Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.				
26.- Me molesta que me hagan preguntas				
27.- Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.				
28.- Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.				
29.- Me siendo mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.				
30.- Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.				
31.- Mee disgusta que me critiquen.				
32.- Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buena manera.				
33.- Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas, ...				
34.- Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.				
35.- Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.				

P. Directa P. Centil

Auto-asertividad _____
Hetero-asertividad _____

ANEXO 2
CARTAS DESCRIPTIVAS DEL
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA EL ENTRENAMIENTO DE ASERTIVIDAD
EN ADOLESCENTES

Sesión 1
“Interrelación con los adolescentes”.
Contenido: Aspectos generales del programa.

OBJETIVO	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>-Presentarse.</p> <p>-Estimular la confianza y la cooperación entre los participantes.</p> <p>-Concluir la sesión de una manera dinámica logrando que cada participante de su opinión sobre el programa de Asertividad.</p>	<p>Ligas de colores, peine, condón, llaves de un coche, cajetilla de tabacos, calendario, fotocopia de un billete de 1000 pesos, foto de una pandilla de amigos, chicle, foto de una pareja demostrándose afecto, reloj, cd de música, gafas de sol, dibujo de paloma de la paz, ropa de marca, lazo rojo contra sida, bolígrafo tenis, poesía, regla, cuchara, cartel con frase “nadie te puede hacer sentir inferior sin tu permiso”, libro, foto de un cuerpo masculino, balón de fútbol, foto de un cuerpo femenino, foto de animales, dibujo de hoja de marihuana, horóscopo, portada de revista de quinceañeras, una pieza de fruta, bote de cerveza, maquillaje, novela, foto de rayas de cocaína calculadora, dibujo de beso, paquete de pañuelos de papel, dibujo de coito, foto de ancianos, bolsa de patatas fritas, folleto de un campamento de verano, walkman con auriculares, maceta con planta, dibujo de chicos riéndose de otro, Biblia, foto de deporte de riesgo, caja de aspirinas, entrada de cine, bote de gel, computadora,</p>	<p>Introducción: Se abordó a los participantes tratando de establecer el rapport necesario para poder ejecutar el programa y lograr captar la atención, así mismo, se les preguntó si la palabra asertividad les resultaba familiar.</p> <p>Presentación: De acuerdo a la colaboración de los participantes se procedió a explicar que la conducta asertiva es el tema principal del programa que se desarrollará durante las sesiones siguientes, posteriormente se aprovechó la ocasión para presentarse, para ello se formó un círculo y cada participante seleccionó uno de los objetos ubicados frente a ellos, de uno en uno expusieron a los demás el porqué de su identificación.</p> <p>Práctica guiada: Se les pidió a los participantes que comentaran su sentir al estar expuestos frente al grupo y si les resultó sencillo expresarse. Con ello se les comentó que el programa pretendía ejercitar la conducta asertiva, logrando así que se adquirieran las habilidades necesarias para interrelacionarse.</p> <p>Se expusieron los motivos de la</p>	50 mins.	<p>Se valoró el nivel de participación del grupo de acuerdo a su interrelación, colaboración y el nivel de comunicación e interacción grupal.</p> <p>Se observó la manera en que cada alumno afrontó la actividad al sentirse expuesto frente al grupo.</p> <p>Se conoció el nivel de abstracción del grupo, así como su disposición para captar indicaciones e interforizar información.</p>

	<p>proyector, etc.</p>	<p>investigación, el número de sesiones, los días a trabajar, los horarios, y se resolvieron las dudas.</p> <p><u>Práctica Independiente:</u> Las facilitadoras lanzaron una bola de estambre y pidieron a los alumnos que la arrojaran a quien ellos quisieran sin repetir a ningún compañero hasta que se formara una telaraña. Después de formada se solicitó a los alumnos que la desenredaran en el orden que fue tomando forma acompañada por un comentario de cada alumno sobre las expectativas del taller, finalmente se aplicó el pretest (ADCA-1) y se dio por concluida la sesión agradeciendo la participación.</p>		
--	------------------------	--	--	--

Sesión 2

¿Asertividad?

Contenidos: Definición general de asertividad, y sus palabras claves.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Animar al grupo y ayudar a su concentración, para introducir palabras claves sobre la asertividad. - Utilizar los conocimientos que poseen los participantes en relación con la asertividad. - Lograr que los participantes adquieran el concepto de asertividad. 	<p>Diapositiva con concepto de asertividad, hojas de colores con el concepto correcto y erróneo de asertividad, crucigrama.</p>	<p>Introducción: Se abordó la sesión recordando el concepto de asertividad expuesto previamente por los participantes. Se les comentó que por existir una gran variedad de tradiciones, valores y creencias familiares cada individuo percibe y conceptualiza las cosas de diferente manera.</p> <p>Presentación: Ahora bien, en conjunto se procedió a estructurar el concepto de asertividad para que con ello cada participante pudiera interiorizarlo.</p> <p>Se intentó que los alumnos mencionaran las palabras o sinónimos de lo que creían que significa o que estaba relacionado con la palabra asertividad las cuales se fueron anotando. Las facilitadoras revisaron las palabras y llegaron a una definición consensuada del concepto de asertividad.</p> <p>Práctica guiada: Todos los participantes formaron un círculo y revisaron sus pupitres en donde se encontraron con hojas de colores perdidas con cuatro definiciones incorrectas y una correcta del concepto de asertividad cada una de ellas fue expuesta en voz alta para que identificaran la definición correcta.</p> <p>Práctica independiente: Se resolvieron las dudas, se pidió a los participantes que dieran respuesta al crucigrama individualmente y que mencionaran su concepción de asertividad y que trataran de recordar si habían logrado ser asertivos.</p>	<p>50 mins.</p>	<p>Se observó el nivel de conocimiento que los participantes tienen para estructurar un concepto de asertividad.</p> <p>Se valoró la participación del grupo.</p> <p>Así como su nivel de interacción y desenvolvimiento en la sesión.</p>

Sesión 3

Composición de la asertividad.

Contenido: Conducta asertiva y sus componentes.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los componentes básicos de la asertividad. - Inducir a los alumnos que valoren el conocimiento que se adquirió en sesiones anteriores para poder identificar las diferentes conductas en su vida cotidiana. - Identificar si los alumnos van adquiriendo habilidades asertivas. 	<p>Círculos de colores, preguntas locas. Diapositivas con los componentes asertivos.</p>	<p><u>Introducción:</u> Se explicó a los participantes que sin darse cuenta en el transcurso de un solo día se practica la asertividad. Se dio la instrucción para realizar un juego llamado pierdes tu lugar, se ubicó a cada participante en un círculo de color, cada uno de ellos debía cambiar de posición al ritmo de la música, el participante que no recupero un lugar cuando la música se detuvo, tomó una nota (frase no asertiva) de la bola de castigos, la cual transformó a frase asertiva.</p> <p><u>Presentación:</u> Se manifestó a los participantes que para obtener una conducta con la cual se logra ser honestos directos y oportunos se necesita conocer y poner en práctica los componentes que constituyen dicha conducta. Posteriormente las facilitadoras puntualizaron y definieron cada uno de los componentes.</p> <p><u>Práctica guiada:</u> Los participantes formaron equipos. Las facilitadoras colocaron frente al salón los componentes básicos de la asertividad, los equipos se colocaron en formación carrera, las facilitadoras lanzaron una pregunta loca y el participante que dio la respuesta correcta obtuvo un componente; el equipo que junto más componentes correctos ganó la actividad y obtuvo un incentivo.</p> <p><u>Práctica independiente:</u> Cada participante del equipo perdedor proporciono un ejemplo de cada componente de asertividad.</p> <p>Se resolvieron las dudas y concluyó la actividad.</p>	<p>50mins.</p>	<p>Se observó que los participantes ya manejen el concepto de asertividad, su participación en grupo y que reconozcan si al trabajar en conjunto logran poner en práctica dicha conducta.</p>

Sesión 4

Derechos asertivos.

Contenido: Los derechos asertivos, componentes de la conducta asertiva y no asertiva.

¿Qué son los derechos asertivos?

Listado de los derechos asertivos.

Conducta asertiva, conducta pasiva y conducta agresiva.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los conocimientos adquiridos por los alumnos. - Reforzar las conductas asertivas. - Conocer los derechos de las personas asertivas. - Lograr que los alumnos analicen y reflexionen sobre los derechos asertivos. 	<p>Caras que ejemplifiquen a una persona asertiva, una pasiva, y una agresiva. Palabras claves que caracterizan a las conductas, vagones de tren, tarjetas, diurex e incentivo, diapositivas con los conceptos de cada conducta.</p>	<p><u>Introducción:</u> Se comentó que así como la conducta asertiva se estructura por un grupo de componentes, también las conductas adversas a ella pueden describirse o componerse por algunas palabras particulares y para ello se dividió en 3 grupos a los participantes, a cada grupo se le asignó una conducta (asertiva, pasiva, agresiva) tuvieron que localizar las palabras de la conducta correspondiente, el equipo ganador recibió un incentivo. Posteriormente las instructoras describieron la definición de las conductas.</p> <p><u>Presentación:</u> Al concluir la actividad anterior se mencionó a los participantes que también se debía conocer, comprender y aceptar los derechos asertivos los cuales ayudan a desarrollarse e interactuar convenientemente dentro de la sociedad de manera asertiva. Se dio de manera breve los derechos asertivos. Se procedió a la actividad.</p> <p><u>Práctica guiada:</u> Se formaron equipos, se les proporcionó un conjunto de vagones de tren con los derechos asertivos. Los participantes que formaron el tren de acuerdo al modelo proporcionado por las facilitadoras en el menor tiempo ganaron la actividad.</p> <p><u>Práctica independiente:</u> Se realizó un breve resumen intentando provocar la motivación de los participantes y así mismo se explicó como el nuevo contenido sería beneficioso para ellos en el futuro, utilizando ejemplos de la vida cotidiana.</p>	<p>50mins.</p>	<p>Se analizaron los conocimientos adquiridos por los participantes, su capacidad de reflexión y asociación.</p>

Sesión 5

“La Comunicación”

Contenido: La comunicación y las distintas conductas (asertiva, pasiva, agresiva).

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto que tienen los alumnos sobre comunicación. - Expresar el concepto de comunicación. -Abordar las maneras de comunicación de las personas asertiva, pasiva y agresiva. - Fomentar las relaciones interpersonales. - Fomentar el trabajo en equipo. - Percibir cómo se pierde la información. - Experimentar cómo se distorsiona y se inventa información. - Proporcionar la reflexión de cómo influye una mala comunicación. 	<p>Papel bond, crayones, guises, acuarelas, pinturas vinílicas o vinci, plumones, hojas de papel con mensaje escrito.</p>	<p>Introducción: En todo tipo de actividad realizada por el hombre se hace necesaria la comunicación y con ella la interacción, ya que el ser humano no puede vivir aislado por que es por naturaleza un ser social.</p> <p>Presentación: De tal manera la comunicación es de suma importancia ya que si se permanece social o físicamente aislado no se obtiene un buen desarrollo humano.</p> <p>Los participantes se dividieron en 6 grupos, cada grupo recibió papel bond y crayones, debían expresar mediante un dibujo una definición de comunicación, empezaron a realizar el dibujo hasta que estuvieron totalmente de acuerdo. Posteriormente cada equipo expuso su lámina y las facilitadoras dieron el concepto de comunicación y comunicación asertiva.</p> <p>Práctica Guiada: Se puntualizó que el receptor recuerda mejor lo que le llama la atención y no recuerda lo irrelevante para él, y cómo, a medida que va recibiendo el mensaje, el receptor va traduciendo lo percibido para posteriormente reconstruirlo en el recuerdo según un proceso lógico: La información que le falta se la imagina; ello explica porque se van añadiendo “cosas nuevas”.</p> <p>Ocho voluntarios salieron del área de trabajo mientras se explicó al resto de los participantes lo que se realizaría, entra el primer adolescente y se le da la noticia, éste debió de reproducirla sin leer al segundo cuando entro y así sucesivamente, el segundo al tercero, y el tercero al cuarto, quien finalmente escribió la noticia “resultante” .</p> <p>Se reflexionó cómo se transmite la información: se pierde, se distorsiona y se inventa.</p> <p>Práctica independiente: Se formo un círculo en donde se realizaron comentarios acerca de los principales problemas de comunicación.</p>	<p>50mins.</p>	<p>Se reconoció como es que los participantes se expresan, trabajan en equipo, ponen en práctica su aprendizaje, su capacidad de análisis y reflexión.</p>

Sesión 6

Como nos comunicamos

Contenido: La comunicación no verbal así como su importancia en las relaciones interpersonales y la forma que emplean para comunicarse las conductas (asertiva, pasiva, agresiva).

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y jugar con la comunicación no verbal y experimentarla. - Poner en práctica las diversas formas de comunicarse. - Fomentar el trabajo en equipo. -Fomentar las relaciones interpersonales. 	<p>Tarjetas con un programa de televisión, una película y una caricatura.</p>	<p><u>Introducción:</u> En distintas situaciones se plantea la necesidad de emplear diversas herramientas que sirvan para comunicarse, en este sentido se utilizan los gestos y el movimiento corporal ya que a través de ellos también se logra transmitir mensajes, a esto se le conoce como comunicación no verbal.</p> <p><u>Presentación:</u> La transmisión y la efectividad de los mensajes tienen mucho que ver con el lenguaje utilizado ya que como individuo se tiene una diversidad de formas para lograr comunicarse se emplean mensajes verbales y no verbales por los cuales se puede transmitir conductas agresivas, pasivas o asertivas.</p> <p>Las facilitadoras proporcionaron el concepto de comunicación no verbal.</p> <p><u>Práctica guiada:</u> Se desarrolló un juego llamado adivina, se dividió a los participantes en 2 grupos, cada grupo se colocó a un costado del área de trabajo, se organizaron para ejemplificar el contenido de la tarjeta (programa de televisión, película, caricatura), esto se llevó a cabo utilizando sólo la comunicación no verbal, es decir, gestos, movimiento de manos, miradas, etc. Ganó el equipo que logró utilizar la comunicación no verbal de manera eficaz.</p> <p><u>Práctica independiente:</u> Se organizó un debate en el cual los participantes expusieron cuál era la comunicación que para ellos resultaba más eficaz al tratar de comunicarse y que tan frecuentemente utilizaban la comunicación no verbal.</p>	<p>50mins.</p>	<p>Se observó que los participantes hayan adquirido la habilidad de expresarse y que logran comprender que la comunicación es de suma importancia para poder interrelacionarte.</p>

Sesión 7

Practicando la asertividad.

Contenido: Obstáculos asertivos y respuestas asertivas, pasivas o asertivas.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>-Practicar respuestas asertivas. -Que los participantes resuelvan un conflicto de manera asertiva. -Reconocer si los alumnos adquirieron la conducta de la asertividad. - Reforzar contenidos aprendidos sobre asertividad</p>	<p>Rotafolios o pizarrón, tarjetas, plumones, lápiz y pluma</p>	<p><u>Introducción:</u> La conducta asertiva puede aprenderse por imitación y refuerzo por lo que es necesario que se lleve a la práctica ante cualquier situación. <u>Presentación:</u> Algunas personas no aprendieron a ser asertivas o lo hicieron de forma inadecuada, ya que los modelos de comportamiento han influido demasiado. Se les comentó a los participantes sobre los obstáculos para ser asertivos. <u>Práctica guiada:</u> A los participantes se les hizo pensar en una situación (proporcionada por las instructoras), posteriormente se les solicitó que escribieran que responderían ante la situación planteada, se depositaron las respuestas en una caja y se procedió al análisis de las respuestas. <u>Práctica independiente:</u> Las respuestas de la actividad anterior se clasificaron en conjunto como respuestas, asertivas, pasivas y agresivas.</p>	<p>50mins.</p>	<p>Se evaluó que los participantes comprenderán y manejarán adecuadamente los conceptos y características de cada una de las conductas trabajadas en las sesiones anteriores, así como su capacidad de reflexión y análisis.</p>

Sesión 8

Presione entre iguales.

Contenido: Conductas adecuadas cuando existe la presión de grupo.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>-Desarrollar la capacidad de resistir a las presiones de grupo. -Mejorar las habilidades para defender los derechos propios. -Entrenar la seguridad para expresar opiniones.</p>	<p>Texto "Cómo ser firme sin ofender a los demás para cada adolescente", stop de colores.</p>	<p><u>Introducción:</u> Cada día el ser humano se esfuerza por establecer y mantener relaciones interpersonales adecuadas, con el firme objetivo de tratar de desarrollarse socialmente y pertenecer a algún grupo que sea de su agrado. El grupo de amigos y la familia, son muy importantes en la vida, pero a veces la amistad se confunde con exigir de aquella persona más de los que ella puede ofrecer. También para los amigos hay límites sin embargo muchas veces no se pone en práctica defender la opinión y derechos, es decir, son personas no asertivas. <u>Presentación:</u> Cuesta trabajo defenderse de un grupo o de alguien en particular y se pone de manifiesto problemas para resistir la presión de grupo. <u>Práctica guiada:</u> Cómo ser firme sin ofender a los demás (se practica cómo resistir la presión del grupo)". Se pegó en el suelo un círculo dividido en tres partes (a) asertiva, b) agresiva, c) pasiva. Todos los participantes formaron un círculo; las facilitadoras leyeron un texto que describía una situación de la cual los participantes decidieron la conducta que revelara su manera de reaccionar ante dicha situación. Se reflexionó sobre las ventajas y las desventajas de cada opción: agresiva, pasiva y asertiva, para que cada alumno reflexionara sobre su decisión. <u>Práctica independiente:</u> Los participantes compartieron si son capaces de resistir la presión de grupo y alguna vivencia.</p>	<p>50 mins.</p>	<p>Se observó la capacidad de los participantes para tomar decisiones, y analizando reflexionando la situación o problema.</p>

Sesión 9

Como expreso mis emociones.

Contenido: Autoestima y autoconcepto y su importancia en la vida cotidiana.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>-Conocer el concepto de autoestima y autoconcepto. -Reconocer como los participantes se proyectan ante los demás. -Aprender a describir y expresar las cualidades y defectos.</p>	<p>Sillas, diapositivas con conceptos de autoestima y autoconcepto.</p>	<p><u>Introducción:</u> El sentirse bien y aceptarse tal y como las personas son permite relacionarse adecuadamente con los individuos que los rodean y desarrollarse socialmente. <u>Presentación:</u> El autoestima y el autoconcepto están estrechamente relacionados con la aceptación y satisfacción con un yo físico, aceptar a otras personas y ser aceptado(a) está relacionado con estas valoraciones. Al sentirse bien se logra expresar emociones de manera correcta. Las facilitadoras desarrollaron los conceptos de autoestima y autoconcepto. <u>Práctica guiada:</u> Las facilitadoras organizaron un juego llamado pasarela; se pidió a los participantes que formaran un círculo concéntrico en donde cada participante modelo de manera graciosa algo que le desagradaba de su persona, así como algo que le agradaba, en donde el objetivo fue fortalecer y reconocer sus cualidades y defectos. <u>Práctica independiente:</u> Se pidió a los participantes que expusieran si lograron evitar hacer comentarios poco asertivos. Las facilitadoras organizaron una breve discusión sobre la experiencia y guiaron un proceso para analizar como se puede aplicar lo aprendido a la vida personal.</p>	<p>50 mins.</p>	<p>Se observó como cada participante se percibe, como persona asertiva o no asertiva.</p>

Sesión 10

Fortalezas y debilidades.

Contenido: La debilidad y la fortaleza de si mismo.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>-Que los participantes conozcan la opinión de los demás respecto a sus fortalezas y debilidades.</p> <p>-Desarrollar habilidades para demostrar la importancia de dar retroalimentación positiva y negativa.</p> <p>-Desarrollar conciencia individual de cómo son percibidos por los demás.</p> <p>-Que los alumnos puedan aceptarse tal y como son respetando la percepción que tienen de ellos los demás.</p>	<p>Suficientes tarjetas de 3 X 5 para cada participante.</p>	<p><u>Introducción:</u> La importancia que tiene el reconocerse tanto física como emocionalmente permite que se de la pauta para ser tratados de determinada manera. Por ello el dicho dice "cómo te ven te tratan".</p> <p><u>Presentación:</u> La mayoría de las personas saben en que son buenos y en que hace falta mejorar como por ejemplo: Ser impuntual o ser puntual, convirtiendo estas en habilidades positivas y negativas.</p> <p><u>Práctica guiada:</u> Se formaron 4 grupos, las facilitadoras proporcionaron una tarjeta a cada integrante, se escogió un líder de cada grupo y posteriormente le colocaron en la parte derecha su nombre, se rotaron las tarjetas, cada participante escribió una fuerza positiva y una negativa que percibían en su compañero. Estas debían de consistir sobre todo, en adjetivos calificativos, no en frases.</p> <p>Las facilitadoras pidieron a los participantes revisar la retroalimentación positiva y negativa que recibieron, proporcionada por los demás participantes y así mismo que compararan esta retroalimentación con su propia percepción.</p> <p><u>Práctica independiente:</u> Se formó una discusión general sobre la actividad enfocándose a los objetivos del ejercicio en la cual se pidió a los participantes que expresaran como se sintieron con la actividad y si realmente son percibidos por los demás como ellos imaginaron, también externaron que les gustaría modificar de aquellas percepciones.</p>	<p>50mins.</p>	<p>Participación de los integrantes, capacidad de aceptación de sí mismos, capacidad de análisis y reflexión.</p>

Sesión 11

Actuando correctamente.

Contenido: Las conductas asertivas, pasiva y agresiva en la vida cotidiana.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>-Reafirmar la importancia y lo que implica mensajes positivos en el desarrollo social.</p> <p>-Reforzar lo aprendido sobre la asertividad.</p> <p>-Practicar la reacción conductual ante las diferentes situaciones.</p>	<p>Hojas blancas, lápices, gomas y sacapuntas.</p>	<p><u>Introducción:</u> Los individuos en el transcurso de la vida se enfrentan a una diversidad de personas las cuales pueden haber desarrollado conductas asertivas o no asertivas.</p> <p><u>Presentación:</u> Es importante que se logre reconocer con que tipo de personas se pueden relacionar.</p> <p><u>Práctica guiada:</u> En grupos de 9 participantes realizaron una dramatización breve en la cual la situación involucró actores asertivos, no asertivos y agresivos.</p> <p><u>Práctica independiente:</u> Al termina la dramatización el resto de los participantes identificaron qué personas hicieron el papel de personas asertivas, no asertivas y agresivas. Se discutió la actividad haciendo referencia a los mensajes que son dados durante la dramatización y sus efectos, así como algunos tips para poder enfrentar o relacionarse con personas no asertivas.</p>	<p>50 mins.</p>	<p>La aportación de los participantes, su capacidad para expresarse y comunicarse ante los demás, reflexión, adquisición de conocimientos y trabajo en grupo.</p>

Sesión 12

Culminación del programa.

Contenido: Posprueba ADCA-1.

OBJETIVOS	MATERIAL	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>-Evaluar que los alumnos apliquen adecuadamente el conocimiento adquirido.</p> <p>-Conocer la eficacia del programa implementado.</p>	<p>Evaluación ADCA1.</p>	<p><u>Introducción:</u> Se espero que al influir positivamente se haya podido modificar la conducta si esta no era asertiva, es decir, los participantes ya adquirieron la habilidad de la conducta asertiva, la cual podrán llevarla a la práctica el resto de su vida.</p> <p><u>Presentación:</u> Es importante mencionar que se espera que lo aprendido durante el programa de asertividad quede reflejado en los resultados de manera positiva en la prueba ADCA-1. Esta prueba arrojó resultados sobre el grado que una persona se conoce así misma y el grado que una persona considera que los demás tienen derecho.</p> <p><u>Práctica guiada:</u> Se proporcionó a cada participante un cuestionario ADCA-1, se les dieron las instrucciones correspondientes para la contestación de la misma.</p> <p><u>Práctica independiente:</u> Los participantes llevaron a la práctica, los contenidos aprendidos en el programa para dar la respuesta que para ellos era la correcta. Se realizó una breve discusión general, se escucharon los comentarios que surgieron, así como las posibles dudas para dar una conclusión final.</p> <p>Cada participante y las facilitadoras expusieron de manera verbal sus impresiones del programa y se despidieron de sus compañeros con un mensaje positivo.</p>	<p>50 mins.</p>	<p>Capacidad de análisis reflexión y conocimientos adquiridos durante el programa.</p>

ANEXO 3

Resultados en el PRETEST del grupo experimental.

2ºB

SUJETOS	SEXO	EDAD	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	TOTAL	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	TOTAL	P.D.A.- α	P.D.H.- α	P.C.A.- α	P.C.H.- α	CATEGORIA
Sujeto1	Femenino	13	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	2	3	2	2	64	3	3	1	1	4	4	2	4	2	4	3	3	3	2	42	64	42	65	60	ASERTIVO	
Sujeto2	Femenino	13	3	1	4	3	1	1	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	59	3	2	4	3	4	3	3	1	3	4	1	4	4	3	46	59	46	45	80	PASIVO	
Sujeto3	Femenino	13	4	1	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	72	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	53	72	53	95	95	ASERTIVO		
Sujeto4	Femenino	13	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	70	3	4	4	3	4	4	4	1	4	3	4	3	52	70	52	90	95	ASERTIVO			
Sujeto5	Femenino	13	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	1	66	3	3	2	2	3	4	2	3	2	4	4	4	3	47	66	47	75	85	ASERTIVO		
Sujeto6	Femenino	13	3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	58	2	3	2	2	3	3	2	3	2	1	3	2	2	3	36	58	36	40	25	NO ASERTIVO	
Sujeto7	Femenino	13	4	3	4	2	4	3	3	4	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	2	2	63	4	2	3	1	2	3	4	2	4	3	4	2	4	4	45	63	45	60	75	PASIVO	
Sujeto8	Femenino	13	3	2	2	3	4	4	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	50	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3	4	3	3	52	50	52	15	95	PASIVO		
Sujeto9	Femenino	13	3	4	2	4	1	3	3	2	4	3	4	2	4	3	3	4	4	4	3	4	59	3	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	4	4	52	59	52	45	95	PASIVO		
Sujeto10	Femenino	13	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	73	4	4	4	3	2	4	2	1	4	2	4	3	4	48	73	48	95	85	ASERTIVO		
Sujeto11	Femenino	13	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	69	3	2	4	3	4	2	2	4	3	4	1	2	4	44	69	44	85	70	ASERTIVO		
Sujeto12	Femenino	13	3	1	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	3	1	3	2	4	1	4	60	2	2	2	2	4	2	3	2	2	4	2	3	2	3	37	60	37	50	35	AGRESIVO	
Sujeto13	Femenino	13	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	74	4	3	3	2	4	4	4	4	4	3	1	3	4	3	49	74	49	95	90	ASERTIVO	
Sujeto14	Femenino	13	2	4	1	2	2	3	1	3	4	4	2	1	1	1	2	4	2	1	1	1	44	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	33	44	33	5	15	NO ASERTIVO	
Sujeto15	Masculino	13	3	1	4	2	1	2	3	3	4	2	1	4	1	1	2	4	1	1	4	1	45	3	1	1	1	2	4	2	3	4	1	3	4	2	2	37	45	37	5	35	NO ASERTIVO	
Sujeto16	Masculino	13	4	3	4	1	2	4	4	2	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	63	3	3	4	4	4	3	4	3	4	2	1	3	3	4	48	63	48	60	85	PASIVO	
Sujeto17	Masculino	13	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	71	3	2	4	3	4	3	4	2	3	3	4	3	4	3	48	71	48	95	85	ASERTIVO	
Sujeto18	Masculino	14	3	4	2	4	1	3	3	3	4	4	4	4	3	2	3	3	1	3	3	1	56	2	2	1	3	4	4	4	3	3	1	2	3	39	56	39	30	45	NO ASERTIVO			
Sujeto19	Masculino	13	2	4	3	2	1	3	4	2	4	4	4	4	2	3	4	3	1	1	3	2	53	1	3	1	4	3	1	3	2	4	4	3	4	2	4	39	53	39	20	45	NO ASERTIVO	
Sujeto20	Masculino	13	3	4	3	3	4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	71	4	4	4	3	3	4	3	4	4	2	4	4	4	4	55	71	55	95	95	ASERTIVO	
Sujeto21	Masculino	13	2	4	3	4	3	2	4	4	2	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	62	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	52	62	52	55	95	PASIVO		
Sujeto22	Masculino	13	3	4	2	4	3	2	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	3	4	2	3	64	3	3	4	3	4	4	3	2	3	2	3	2	3	4	45	64	45	65	75	ASERTIVO	
Sujeto23	Masculino	14	4	4	3	4	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	2	64	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	1	3	3	50	64	50	65	90	PASIVO		
Sujeto24	Masculino	15	4	4	3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	1	4	66	4	1	3	4	4	4	4	3	4	3	1	2	3	4	45	66	45	75	75	ASERTIVO	
Sujeto25	Masculino	14	3	2	3	4	4	2	1	3	3	2	3	2	3	2	3	4	3	2	3	1	49	1	2	2	3	4	3	2	3	2	3	1	1	2	1	31	49	31	10	10	NO ASERTIVO	
Sujeto26	Masculino	13	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	2	70	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	53	70	53	90	95	ASERTIVO		
Sujeto27	Masculino	13	3	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	1	4	1	4	2	4	64	3	1	4	3	1	4	1	1	4	1	4	1	3	34	64	34	65	20	AGRESIVO		
Sujeto28	Masculino	13	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	4	70	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	53	70	53	90	95	ASERTIVO	
Sujeto29	Masculino	13	4	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	4	4	1	1	4	1	4	4	4	47	1	1	1	1	4	1	4	3	2	1	1	4	1	30	47	30	10	10	NO ASERTIVO		
Sujeto30	Masculino	13	2	3	3	4	2	4	4	3	2	1	4	4	3	4	1	4	4	3	3	4	60	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	53	60	53	50	95	PASIVO	

Resultados del PRETEST del grupo control.

SUJETOS	SEXO	EDAD	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	TOTAL	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	TOTAL	P.D.A- a	P.D.H- a	P.C.A- a	P.C.H- g	CATEGORIA	PRETEST
Sujeto1	Femenino	13	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	71	3	4	4	3	4	2	4	3	3	3	4	2	2	3	48	71	48	90	85	ASERTIVO	
Sujeto2	Femenino	13	3	3	3	4	4	3	3	2	1	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	1	64	4	3	3	1	4	4	3	4	1	2	4	3	3	3	45	64	45	65	75	ASERTIVO	
Sujeto3	Femenino	13	4	3	3	4	4	3	3	2	4	3	4	3	2	1	3	3	4	4	4	4	4	69	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	52	69	52	85	95	ASERTIVO	
Sujeto4	Femenino	13	4	3	4	2	3	1	2	4	4	2	4	4	4	3	4	3	2	4	4	3	4	64	4	4	2	1	3	4	2	3	1	2	2	1	2	35	64	35	65	25	AGRESIVO		
Sujeto5	Femenino	13	2	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	2	69	4	4	4	3	4	2	3	4	2	4	1	4	1	3	45	69	45	85	75	AGRESIVO		
Sujeto6	Femenino	13	3	4	3	2	2	3	4	2	3	1	3	2	4	4	2	3	4	4	3	3	59	2	3	2	1	2	3	3	4	3	1	3	2	3	35	59	35	45	25	NO ASERTIVO			
Sujeto7	Femenino	12	2	3	1	4	2	3	3	4	1	4	1	1	1	3	3	1	3	2	1	1	44	1	4	1	1	1	4	1	3	1	3	1	4	4	1	31	44	31	5	10	NO ASERTIVO		
Sujeto8	Femenino	13	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	69	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	53	69	53	85	95	ASERTIVO		
Sujeto9	Femenino	13	3	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	4	3	2	1	3	3	4	4	3	62	4	1	3	1	3	4	4	4	3	2	4	4	3	2	45	62	45	55	75	PASIVO		
Sujeto10	Femenino	12	3	4	3	4	2	3	1	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	68	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	53	68	53	85	95	ASERTIVO		
Sujeto11	Femenino	13	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	69	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	52	69	52	85	95	ASERTIVO		
Sujeto12	Femenino	13	3	4	3	1	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	3	2	4	58	2	3	2	2	4	4	3	3	3	3	2	3	2	2	41	58	41	40	55	PASIVO		
Sujeto13	Femenino	12	3	3	1	3	1	1	3	1	2	1	1	2	3	3	2	1	3	3	1	1	39	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	4	3	3	44	39	44	5	70	PASIVO			
Sujeto14	Femenino	13	3	4	2	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	2	2	66	2	2	2	2	4	2	4	4	3	2	2	2	2	38	66	38	75	40	AGRESIVO			
Sujeto15	Femenino	13	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	1	4	3	4	4	3	3	66	3	2	2	2	4	3	2	4	2	2	2	2	4	40	66	40	75	50	AGRESIVO			
Sujeto16	Masculino	13	2	4	3	4	1	1	3	2	4	3	4	4	4	2	4	2	4	4	4	1	51	1	1	3	4	1	3	1	3	4	1	3	1	3	4	34	52	34	20	20	NO ASERTIVO		
Sujeto17	Masculino	13	3	4	3	4	2	3	4	3	1	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	59	1	1	3	4	4	4	2	3	1	3	1	3	4	4	38	59	38	45	40	ASERTIVO		
Sujeto18	Masculino	12	4	2	2	4	1	4	3	4	4	3	2	4	4	4	3	3	4	4	4	4	66	2	1	3	3	1	3	3	4	1	2	3	1	3	2	33	66	33	75	15	AGRESIVO		
Sujeto19	Masculino	14	1	3	3	4	1	4	2	4	3	4	2	3	1	4	3	1	3	4	4	2	56	3	3	2	4	4	4	3	2	4	2	4	2	1	3	1	42	56	42	30	60	PASIVO	
Sujeto20	Masculino	12	3	2	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	70	2	3	4	4	4	4	3	4	1	4	4	1	4	3	48	70	48	90	85	ASERTIVO		
Sujeto21	Masculino	13	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	68	3	4	4	4	4	4	3	4	4	1	1	2	4	1	47	68	47	85	85	ASERTIVO		
Sujeto22	Masculino	13	4	4	3	1	4	4	1	3	4	2	4	1	2	4	1	1	4	4	4	1	55	3	1	4	4	2	3	4	4	1	4	1	1	4	4	41	55	41	35	55	PASIVO		
Sujeto23	Masculino	13	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	3	4	3	4	4	4	69	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	56	69	56	85	95	ASERTIVO		
Sujeto24	Masculino	13	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	4	4	4	3	4	4	71	3	2	3	3	2	4	4	2	3	2	3	2	4	39	71	39	95	45	AGRESIVO			
Sujeto25	Masculino	13	3	2	4	4	4	2	1	1	3	4	4	2	1	4	2	4	4	4	4	4	61	1	4	3	4	4	4	3	2	4	4	2	4	1	4	48	61	48	50	85	PASIVO		
Sujeto26	Masculino	13	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	1	1	3	4	4	4	4	2	66	2	1	2	3	4	4	4	3	2	4	1	2	3	2	39	66	39	75	45	AGRESIVO		
Sujeto27	Masculino	13	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	69	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	3	48	69	48	85	85	ASERTIVO			
Sujeto28	Masculino	12	4	4	3	4	2	1	4	3	4	2	3	3	2	1	3	3	4	4	4	3	61	3	3	3	2	4	1	3	3	4	1	4	3	2	42	61	42	50	60	PASIVO			
Sujeto29	Masculino	13	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	70	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	49	70	49	90	90	ASERTIVO			
Sujeto30	Masculino	12	3	1	4	1	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	4	3	3	62	1	1	1	1	3	4	2	3	2	3	1	3	2	4	37	62	37	55	35	AGRESIVO		

Resultado POSTEST del grupo control

2ºA

SUJETOS	SEXO	EDAD	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	TOTAL	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	TOTAL	P.D.A-a	P.D.H-a	P.C.A-a	P.C.H-a	CATEGORIA
Sujeto1	Femenino	13	2	4	3	2	3	3	3	4	4	4	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3	60	2	3	3	2	4	4	4	3	2	2	1	3	1	1	1	36	60	36	50	25	AGRESIVO
Sujeto2	Femenino	14	3	4	3	4	3	3	2	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	64	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	2	3	3	50	64	50	65	90	PASIVO	
Sujeto3	Femenino	13	4	1	3	4	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	59	2	2	2	2	4	3	3	3	3	2	3	4	3	4	42	59	42	45	60	PASIVO		
Sujeto4	Femenino	14	4	3	4	2	3	1	2	4	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	4	64	4	4	2	1	3	4	2	3	1	2	2	1	2	2	35	64	35	65	25	AGRESIVO		
Sujeto5	Femenino	13	3	4	2	4	3	4	4	1	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	4	66	4	4	4	1	4	4	3	4	1	4	4	3	4	4	50	66	50	75	90	PASIVO		
Sujeto6	Femenino	13	3	3	4	3	2	3	4	2	4	2	4	3	4	3	4	4	3	4	3	64	3	3	3	4	4	3	2	3	4	3	2	4	3	2	46	64	46	65	80	PASIVO		
Sujeto7	Femenino	13	3	2	1	2	4	1	3	2	1	4	1	1	1	4	3	1	4	4	1	44	1	4	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	24	44	24	5	5	NO ASERTIVO			
Sujeto8	Femenino	13	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	70	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	54	70	54	90	95	ASERTIVO			
Sujeto9	Femenino	13	3	3	2	3	4	4	4	2	3	4	4	4	3	4	3	4	1	4	4	63	4	1	4	1	4	4	4	3	1	1	3	4	4	43	63	43	60	65	ASERTIVO			
Sujeto10	Femenino	13	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	72	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	53	72	53	95	95	ASERTIVO		
Sujeto11	Femenino	13	3	4	3	4	3	1	3	4	1	3	3	4	1	3	4	1	3	4	3	57	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	1	3	3	3	47	57	47	35	85	PASIVO		
Sujeto12	Femenino	13	3	4	3	2	1	2	3	1	3	2	3	3	3	4	3	3	4	3	4	53	2	3	2	2	4	3	2	3	2	2	2	2	2	1	33	53	33	20	15	NO ASERTIVO		
Sujeto13	Femenino	13	3	1	3	2	3	1	2	1	3	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	47	2	3	1	3	3	4	4	3	3	2	3	4	3	4	45	47	45	10	75	PASIVO		
Sujeto14	Femenino	13	4	1	3	4	3	4	4	1	4	4	3	2	3	4	3	3	4	1	3	59	3	3	2	2	4	2	3	4	4	3	2	2	2	3	41	59	41	45	55	PASIVO		
Sujeto15	Femenino	13	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	66	3	2	2	4	4	3	2	4	2	2	2	2	2	4	40	66	40	75	50	AGRESIVO		
Sujeto16	Masculino	14	4	3	4	3	4	2	3	1	4	3	4	2	1	4	4	4	4	4	3	62	1	1	4	2	4	4	1	2	3	1	4	1	3	3	36	62	36	55	25	AGRESIVO		
Sujeto17	Masculino	13	4	3	2	4	3	4	3	4	3	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	69	1	1	1	2	4	4	4	3	1	4	1	2	1	3	35	69	35	85	25	AGRESIVO		
Sujeto18	Masculino	12	4	2	2	4	1	4	3	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	4	66	2	1	3	3	1	3	3	4	1	2	3	1	3	2	33	66	33	75	15	AGRESIVO		
Sujeto19	Masculino	14	3	3	4	3	4	3	2	4	1	4	3	2	4	3	4	3	4	1	4	62	2	1	3	4	4	3	4	4	3	1	4	1	3	4	44	62	44	55	70	PASIVO		
Sujeto20	Masculino	13	3	4	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	70	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	3	4	4	3	52	70	52	90	95	ASERTIVO		
Sujeto21	Masculino	13	3	2	4	1	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	66	1	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	50	66	50	75	90	PASIVO		
Sujeto22	Masculino	13	4	4	2	1	1	1	1	3	3	1	3	3	4	4	3	4	2	4	2	54	1	2	4	2	2	4	2	4	2	1	1	1	1	2	30	54	30	25	10	NO ASERTIVO		
Sujeto23	Masculino	13	4	4	3	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	71	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	1	2	45	71	45	95	75	AGRESIVO		
Sujeto24	Masculino	13	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	73	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	54	73	54	95	95	AGRESIVO		
Sujeto25	Masculino	13	3	2	4	4	4	2	1	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	61	1	4	3	4	4	4	3	2	4	4	2	4	1	4	48	61	48	50	85	PASIVO		
Sujeto26	Masculino	13	4	3	4	4	4	3	2	2	4	3	4	2	2	4	3	2	4	4	4	66	3	3	4	2	3	4	4	3	3	4	2	3	3	48	66	48	75	85	PASIVO			
Sujeto27	Masculino	13	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	69	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	3	48	69	48	85	85	ASERTIVO			
Sujeto28	Masculino	13	3	4	3	4	2	4	3	2	1	4	2	3	4	3	4	3	2	1	4	56	4	3	3	3	4	3	4	4	3	2	1	4	3	49	56	49	30	85	PASIVO			
Sujeto29	Masculino	13	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	71	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	49	71	49	95	85	ASERTIVO			
Sujeto30	Masculino	13	3	2	3	4	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	2	4	3	2	4	56	2	3	2	3	4	2	3	4	3	1	2	3	2	4	41	56	41	30	55	PASIVO		

Resultados POSTEST del grupo experimental.

2ºB

SUJETOS	SEXO	EDAD	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	TOTAL	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	TOTAL	P.D.A-a	P.D.H-a	P.C.A-a	P.C.H-a	CATEGORIA	
Sujeto1	Femenino	13	3	4	4	3	3	2	3	3	2	4	4	3	1	4	4	4	1	1	1	1	1	55	1	3	1	3	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	1	36	55	36	35	25	NO ASERTIVO
Sujeto2	Femenino	13	2	3	1	4	4	3	1	4	4	1	4	1	3	4	3	1	2	4	3	2	2	54	3	4	4	1	3	4	3	2	1	3	2	1	2	3	3	37	54	37	25	35	NO ASERTIVO
Sujeto3	Femenino	13	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	75	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	51	75	51	95	95	ASERTIVO		
Sujeto4	Femenino	13	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	71	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	55	71	55	95	95	ASERTIVO		
Sujeto5	Femenino	13	3	4	3	4	4	3	2	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	69	3	4	3	3	2	4	4	3	4	4	4	4	4	3	53	69	53	85	95	ASERTIVO		
Sujeto6	Femenino	13	3	2	3	2	3	3	1	3	4	3	4	3	3	3	2	2	4	4	4	3	55	2	4	4	2	2	4	3	4	2	2	2	3	2	2	40	55	40	35	50	PASIVO		
Sujeto7	Femenino	13	4	3	2	4	3	2	4	3	2	1	2	3	4	3	2	4	2	3	2	1	54	3	3	3	2	3	4	1	1	3	4	3	3	1	2	3	39	54	39	25	45	NO ASERTIVO	
Sujeto8	Femenino	13	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	2	2	2	1	59	2	3	3	3	4	3	3	4	3	1	2	2	3	3	42	59	42	45	60	PASIVO		
Sujeto9	Femenino	13	3	3	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	1	59	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3	48	59	48	45	85	PASIVO		
Sujeto10	Femenino	13	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	77	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	51	77	51	95	95	ASERTIVO		
Sujeto11	Femenino	13	4	3	2	4	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	4	4	60	2	2	4	3	4	4	1	2	2	4	3	4	2	3	42	60	42	50	60	PASIVO		
Sujeto12	Femenino	13	4	3	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	69	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	55	69	55	85	95	ASERTIVO	
Sujeto13	Femenino	13	4	3	4	3	3	2	3	3	2	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	63	2	1	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	45	63	45	60	75	ASERTIVO		
Sujeto14	Femenino	13	2	2	1	1	1	1	3	4	2	1	1	1	1	4	4	1	3	1	1	2	37	1	4	1	1	4	4	1	1	1	1	2	1	4	1	28	37	28	5	5	NO ASERTIVO		
Sujeto15	Masculino	13	4	2	4	1	1	3	2	4	1	2	4	1	2	1	3	2	4	2	4	1	51	1	2	3	1	4	3	4	2	1	2	3	4	4	1	2	37	51	37	15	35	NO ASERTIVO	
Sujeto16	Masculino	13	4	2	2	3	4	4	4	3	4	3	2	4	4	3	4	4	4	4	4	1	64	3	2	3	4	3	2	4	3	1	4	2	3	4	3	43	64	43	65	65	ASERTIVO		
Sujeto17	Masculino	13	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	72	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	53	72	53	95	95	ASERTIVO		
Sujeto18	Masculino	14	3	4	4	4	3	4	1	4	4	4	4	4	4	3	1	3	4	3	4	3	64	4	1	1	4	4	1	4	1	4	4	4	4	4	2	42	64	42	65	60	ASERTIVO		
Sujeto19	Masculino	13	4	4	4	3	3	4	1	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	67	4	2	4	2	4	4	4	2	2	4	4	4	4	1	49	67	49	80	90	ASERTIVO		
Sujeto20	Masculino	13	3	1	4	4	4	4	3	3	1	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	67	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	56	67	56	80	80	PASIVO		
Sujeto21	Masculino	13	2	4	4	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	58	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	46	58	46	40	80	PASIVO		
Sujeto22	Masculino	13	4	4	1	4	3	2	3	4	4	4	4	4	3	2	4	2	4	2	3	3	62	2	2	3	2	2	4	4	3	2	3	2	3	2	3	39	62	39	55	45	AGRESIVO		
Sujeto23	Masculino	14	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	3	69	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	58	69	58	85	95	ASERTIVO		
Sujeto24	Masculino	15	4	3	2	4	4	1	2	4	3	4	2	4	4	4	4	2	4	4	3	4	63	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	3	2	4	4	53	63	53	60	95	PASIVO		
Sujeto25	Masculino	14	3	2	2	3	3	2	1	2	4	1	2	1	4	3	2	1	3	1	3	2	44	2	1	3	4	4	3	4	4	2	3	1	2	1	2	3	39	44	39	5	45	NO ASERTIVO	
Sujeto26	Masculino	13	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	73	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	57	73	57	95	95	ASERTIVO		
Sujeto27	Masculino	13	3	4	3	3	4	2	3	4	3	3	4	2	3	4	4	2	3	4	4	3	62	1	2	2	3	4	4	4	3	1	1	3	1	4	1	35	62	35	55	25	AGRESIVO		
Sujeto28	Masculino	13	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	3	2	71	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	55	71	55	95	95	ASERTIVO		
Sujeto29	Masculino	14	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	4	3	3	4	4	4	4	4	3	67	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	54	67	54	80	95	ASERTIVO		
Sujeto30	Masculino	13	3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	73	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	53	73	53	95	95	ASERTIVO		

ANEXO 4

Sesión 1

De acuerdo con esta actividad cada alumno expresó algunos rasgos de su personalidad dando pauta a conocer gustos y preferencias de los integrantes del grupo, esto con el apoyo del material didáctico propuesto.

Se observó que para algunos integrantes fue difícil participar en dicha actividad ya que se negaron a ser los primeros o decidieron esperar al último para lograr exponerse frente al grupo. En particular uno de ellos se observó demasiado forzado a la participación, llevándola a cabo con mucha prisa y poca expresión. Suponemos que la pérdida de valores ha conducido a que este grupo de adolescentes no ejerza el respeto ante sus iguales y personas de autoridad, lo que genera que sea difícil expresarse ya que temen a burlas, o críticas que puedan conducirlos a ser etiquetados.

En ésta sesión se observó que el grupo experimental estaba sometido a la coerción por parte de sus profesores, ya que se caracterizaba por ser un grupo irrespetuoso, además de no guardar silencio, de lo que se deduce la falta de respeto a la opinión de los demás, al igual que la violación de los derechos ajenos, manifestando la falta de asertividad grupal, así como las acciones excesivas de agresión de los profesores por mantenerlos en control.

Además de no existir una integración grupal si no una división en subgrupos, los cuales también mostraron falta de asertividad, pues no lograron expresar libremente sus opiniones.

Sesión 2

En esta actividad los participantes expusieron individualmente lo que para ellos representaba la palabra asertividad, dando pauta a definir de manera específica dicho concepto.

Se logró identificar a los integrantes del grupo que tienen mayor problema para la participación y exposición frente al grupo, por el temor a equivocarse.

Al dar a conocer el concepto de asertividad, la mayoría del grupo participó exponiendo sus dudas y dando sus opiniones sobre el tema. También se observó que cuando alguien cometía alguna equivocación era objeto de burla de todos sus compañeros, lo que pudo afectar o estar causando el miedo para algunos al expresarse frente al grupo.

Con la aplicación del crucigrama se reforzaron los conocimientos adquiridos a lo largo de la sesión. En donde logramos darnos cuenta que fue significativo y de interés para la mayoría de los participantes el tema que se trabajó en dichas actividades, a excepción de 3 de las integrantes quienes no respondieron a nada, y prefirieron acostarse sobre sus manos en el pupitre.

Se identificó también que la mayoría de los adolescentes no conocían el concepto de asertividad como tal, pero si practicaban algunas habilidades que caracterizan mencionada conducta, lo que condujo a que los participantes se sintieran forzados y temerosos al no dar una respuesta correcta. Por lo que es de vital importancia que adquirieran la seguridad y confianza para poder expresarse libremente sin reprimir sus opiniones.

Sesión 3

Se requirió que cada participante expresara un enunciado de manera asertiva poniendo de manifiesto lo adquirido en sesiones anteriores. Con ello se observó que para algunos sujetos los temas expuestos no son de su interés ya que decidieron no participar en dicha sesión, saliéndose del área de trabajo, o permaneciendo solo para jugar y no poner atención a las instrucciones, sirviendo como distracción de sus compañeros. También se logró evidenciar el aprendizaje y el cómo entienden el tema los participantes.

Se describieron cada uno de los componentes necesarios para desarrollar una conducta asertiva, se trabajó en equipo para reforzar el conocimiento, la interacción y la colaboración del grupo, en donde se logró captar la atención de todo el grupo y formar un ambiente de interés y competencia por descascar lo aprendido en la sesión.

De las actividades realizadas se destaca que la mayoría de los participantes mostraron disposición al dar solución a las problemáticas planteadas, y se evidenció que a lo largo de las sesiones se disminuyó el miedo a expresarse, es decir, mostraron más interés en adquirir un nuevo aprendizaje y mayor participación en el desarrollo de las actividades.

Sesión 4

Para la realización de esta sesión se pidió a los integrantes que formaran tres equipos con las personas de su preferencia, para que identificaran cada una de las características que componen las diferentes conductas derivadas de la asertividad, se logró captar la atención de todo el grupo, ya que no se reportó ninguna inasistencia, lo que nos hace suponer que se tomó más interés en las actividades y los temas del programa.

Al presentar las instructoras la descripción de cada una de las conductas, no dudaron en exponer sus dudas, también complementaron la información con algunos comentarios o ejemplos sobre el tema, en ocasiones entre ellos mismos se aclaraban dudas y formaban pequeños debates sobre lo expuesto. También se destaca que las alumnas renuentes a participar mostraron una conducta más activa y de interés en la realización de las actividades.

Así mismo, se reforzó el conocimiento sobre los componentes que conforman la conducta asertiva por medio de la actividad llamada, los vagones del tren en la cual la rapidez y conocimientos individuales eran importantes para que colectivamente se fuera estructurando el tema, y así lograr que cada uno de los participantes adquiriera un nuevo aprendizaje, de manera dinámica y divertida.

Sesión 5

Con esta sesión se evidencio la resistencia de los integrantes a trabajar con compañeros ajenos a su grupo de amigos, ya que por medio de expresiones corporales, gestos o comentarios, hicieron saber su negación para trabajar entre ellos.

Para esta actividad se trabajó con 5 equipos de 6 integrantes los cuales fueron conformados al azar por las instructoras con la intención de integrar más al grupo. Cada equipo expresó por medio de un dibujo el concepto de comunicación, fue comenzado hasta que se llego a un acuerdo colectivo sobre el contenido del dibujo y se elaboro con la participación de todo el quipo. Esta actividad impulsó la participación individual, ya que los integrantes tenían que exponer sus puntos de vista respecto al tema frente a su equipo, de manera que se puso de manifiesto la tolerancia, la convivencia y el interés por el tema. Por esto se estima que la participación grupal cumplió con las expectativas de dicha sesión al lograr el trabajo en equipo, la exposición del dibujo frente al grupo y se logró con ello el aprendizaje dentro del aula de una manera divertida.

La siguiente actividad se realizó con la participación de 8 voluntarios los cuales transmitieron de compañero a compañero una noticia. Con esto se logró que los participantes identificaran los problemas que pueden surgir cuando nos comunicamos, dado que cada individuo capta e interioriza de manera diferente la información. Se consiguió de manera significativa que cada uno de los integrantes del grupo expusiera su manera de pensar sobre el tema, poniendo en evidencia que interiorizaron la información, lo que nos hace suponer que se contribuyo al aprendizaje.

Sesión 6

En esta actividad se dividió al grupo en 2 equipos, en donde se requería la participación de todos ya que por medio del lenguaje no verbal ejemplificaron un programa de televisión, una caricatura y una película, con el objetivo de que lo adivinara el equipo contrario, siendo ganador el que realizo mejor las interpretaciones.

Se reforzaron los temas sobre el concepto de comunicación y sus dificultades, así como el conocer que cuando se expresa algún sentimiento, idea o emoción se hace uso del cuerpo. También, se propuso al grupo que trataran de expresarse de manera adecuada ante las demás personas, ya que algunas veces sin darse cuenta se comunica algo de manera verbal pero el cuerpo puede llegar transmitir otro mensaje, lo que provoca que con tiempos prolongados se de una mala comunicación.

La participación del grupo y el trabajo en equipo fue algo de lo más destacado en esta actividad, pues conforme transcurrieron las sesiones se observo un cambio significativo en la integración grupal y una mejoría en la seguridad al expresarse, poniendo de manifiesto su aprendizaje.

Sesión 7

En esta actividad se les dio a conocer a los participantes una situación de la vida cotidiana de las cuales, individualmente tuvieron que dar una alternativa para responder a dicha situación, y llegaron a un análisis grupal sobre las distintas respuestas, clasificándolas en asertivas, pasivas o agresivas.

Con lo anterior se logro conocer el nivel de aprendizaje y el interés que han tenido los participantes sobre los temas abordados en el programa de intervención, así como la resolución de sus dudas; se destaca que para algunos fue difícil reaccionar de manera asertiva ante algunas situaciones, suponiendo que se debe a la cotidianidad con la que practican respuestas inadecuadas para dicha conducta. Por otro lado, se enfatiza que conforme transcurrieron las sesiones los participantes fueron más participativos y comunicaron mejor sus dudas, también expusieron sus opiniones sin temor a la crítica de sus compañeros.

Las risas al surgir alguna equivocación disminuyeron y se agrego la aportación de alguno de sus compañeros para corregir el error o aclarar la duda que surgió en el grupo, recurriendo a las instructoras solo para reafirmar su opinión.

Sesión 8

El aprendizaje en esta sesión se llevó a cabo por medio de una actividad llamada stop, para la cual se pegó un círculo en el suelo dividido en tres partes (a) asertiva, b) agresiva, c) pasiva. Los participantes eligieron el segmento que para ellos era el correcto de alguna de las categorías, después de escuchar la descripción de las situaciones que las facilitadoras propusieron. De aquí se retomó la participación individual, así como el aprendizaje adquirido sobre asertividad.

Se observó que para algunos alumnos todavía es difícil implementar conductas adecuadas para cada situación aun utilizando ejemplos cotidianos para los participantes, con la reflexión sobre las ventajas y las desventajas de cada conducta; logramos resolver el mayor número de dudas y se estimuló a que cada participante agregara un ejemplo para hacer más significativo el aprendizaje. Los participantes compartieron si fueron capaces de resistir la presión de grupo en su vida cotidiana, y reflexionaron sobre la manera correcta de enfrentarse ante estas situaciones con respeto.

También se observó que el interés de los alumnos por participar en el programa se hace más significativo, dado que tienen expresiones de molestia y tristeza cuando llega la hora de despedirse; la comunicación y respeto entre iguales e instructoras fue de confianza y respeto.

Sesión 9

Esta sesión consistió en un juego llamado pasarela; los participantes formaron un círculo, cada uno pasó al centro y modeló de manera graciosa lo que no le agrada de su cuerpo. Se observó que para algunos de ellos aun les costaba trabajo expresarse ante el grupo ya que se negaron a participar de primera instancia en la actividad; pero, al ejecutarlo de manera graciosa y bajo un clima de confianza y respeto se logró concluir la actividad.

En discusión sobre la experiencia personal se detectó que para muchos de los participantes fue más fácil externar lo que no les agrada de ésta manera, algunos coincidieron con otros en partes que les desagradaban, logrando crear un clima de identificación con sus pares.

Se puede subrayar que, en apariencia, para el sexo masculino resultó menos difícil mostrarse que para el sexo opuesto (femenino); dentro del grupo destacan algunos compañeros que son más vulnerables a las burlas, rechazo, etc., debido quizá a su apariencia física y emocional, por tanto, estos alumnos presentaban conductas agresivas y en otros casos pasiva. Es de vital importancia enfocarse a este grupo en particular para que con la intervención logren desarrollar autoestima y autoconcepto que les sea favorable y se concientizen que todo individuo posee defectos y virtudes.

Sesión 10

Esta sesión sirvió de impulsor para que cada integrante identificara como es percibido por algunos de sus compañeros.

Se desarrolló por medio de una actividad en la cual se formaron 4 grupos mixtos, poniendo mayor atención a separar a los amigos. Se eligió un líder de cada grupo, el cual proporcionó una tarjeta a cada integrante en la que escribieron fuerzas positivas y negativas de cada uno. Se les pidió a los participantes revisar la retroalimentación positiva y negativa proporcionada por sus compañeros de equipo, y asimismo que compararan éstas con su propia percepción.

Los integrantes al estar expuestos en su grupo de trabajo hicieron comentarios como, ¡yo no soy así!, ¿porqué piensas eso?, entre otras frases, las cuales fueron de suma importancia, ya que los participantes permitieron conocerse unos a otros, dar su opinión sobre sus compañeros y así dar pauta a cambiar algunos comportamientos negativos que proyectan.

Es importante mencionar que al ser esta la penúltima sesión se logró que el grupo fuera más participativo, que se tomaran en cuenta individualmente y que se integraran más como grupo y no en subgrupos, lo que demostró el interés por llevar a cabo lo aprendido en cada actividad, poniéndolo en práctica y demostrando actitudes asertivas en el área de trabajo.

Sesión 11

Esta sesión está orientada a identificar si los integrantes del grupo reconocen los comportamientos de las diferentes conductas. Para lo que se dividió al grupo en equipos de 9 participantes, los cuales realizaron una dramatización breve en la cual la situación involucró 1 actor asertivo, 1 no asertivo y 1 agresivo.

Se puede destacar que los participantes hicieron una buena representación de cada conducta, demostrando un buen trabajo en equipo, ya que no les tomó demasiado tiempo ponerse de acuerdo en la toma de papeles, poniendo en evidencia que ya reconocen algunas habilidades entre compañeros, a demás de no sentirse forzados al exponerse frente al grupo, pues en sus dramatizaciones no se detectaron actitudes de timidez ni miedo.

Las dramatizaciones estuvieron muy bien estructuradas, en tanto que se percibió fácilmente cada una de las conductas, además de demostrar el empeño de participar haciendo bien su labor asignada.

Al final se retomaron los conceptos de cada una de las conductas, con la participación de algunos compañeros, poniendo en evidencia el aprendizaje de los integrantes.

Sesión 12

Con esta sesión se demostró que el programa de asertividad bajo el modelo de enseñanza directa logró contribuir al mejoramiento de la conducta, si ésta no era asertiva, es decir, que los participantes adquirieron la habilidad de la conducta asertiva, la cual podrán llevar a la práctica en las relaciones de su vida cotidiana.

Es de destacarse que los participantes tenían una actitud positiva y de tranquilidad al resolver el instrumento y no expusieron ninguna duda, algo que es significativo, ya que se contrapone con la evaluación inicial, pues al resolverla se percibían ansiosos y tímidos, además de que surgieron muchas dudas sobre las preguntas, situación que fue todo lo contrario en la aplicación final.

Los comentarios al cierre de la sesión fueron de mejoría en sus relaciones personales, unión grupal, de ganas por seguir trabajando y por conocer más sobre estos temas.