

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ENFERMERIA
SECRETARIA DE POST-GRADO



La sensibilidad para enfrentar la ansiedad y la depresión
en situaciones de aislamiento de enfermería

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN ENFERMERIA
CON ESPECIALIDAD EN SALUD MENTAL Y PSQUIATRIA

PRESENTA

Arantza Aldemir Martínez Guzmán

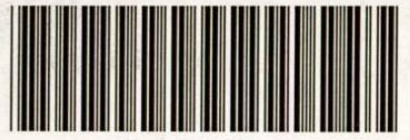
TM

BF575

.A85

M3

C.1



1080070850

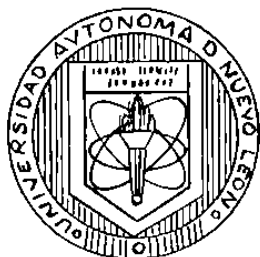
BIBLIOTECA DE POST-GRADO
FACULTAD DE ENFERMERIA
U. A. N. L.

13 NOV 000

BIBLIOTECA
FAC. DE ENFERMERIA
U. A. N. L.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ENFERMERIA
SECRETARIA DE POST-GRADO



La asertividad para enfrentar la ansiedad y la agresion
en alumnos principiantes de enfermeria

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE MAESTRIA EN ENFERMERIA
CON ESPECIALIDAD EN SALUD MENTAL Y PSQUIATRIA

P R E S E N T A

Lic. Enf. Noheми Martinez Rosas



MONTERREY, N. L.

SEPTIEMBRE 1990

TM
BFS 5
.A 5
M3



(70953)

BUR
UI
ND
F
TE MAE TRIA

"LA ASERTIVIDAD PARA ENFRENTAR LA ANSIEDAD Y LA AGRESION
EN ALUMNOS PRINCIPANTES DE ENFERMERIA".

NOMBRE DEL ALUMNO:

LJC. ENF. NOHEMI MARTINEZ ROSAS.

ASESORES:

LJC. M. Sc. MA. JELENA PISANTY DE GARCIA.

LJC. M. Ed. BERTHA CECILIA SALAZAR GONZALEZ.

DR. HECTOR GERARDO HERNANDEZ RODRIGUEZ

MONTERREY, N.L. SEPTIEMBRE 1990.

NOTA DE APROBACION:

APROBADA

por

UNANIMIDAD

COMISION DE TESIS:

B. Lilia Salazar G.



M^ga Ileana P. de Garcia

Monterrey, N.L. Septiembre 1990.

DEDICATORIA:

*A MI ESPOSO DAVID, Y A MIS HIJOS, DAVID
Y NOHEMI, POR LO QUE PARA ELLOS
SIGNIFICA LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO.*

= I N D I C E =

	Pag.
I. INTRODUCCION	1.
II. DEFINICION DEL PROBLEMA	4.
III. OBJETIVOS	6.
IV. HIPOTESIS	7.
V. MARCO TEORICO-CONTEXTUAL	9.
1. La Asertividad	
1.1 Clasificación de las conductas.	
1.2 Rasgos de una persona asertiva.	
1.3 El entrenamiento en asertividad.	
2. La Agresión	
2.1 Manifestaciones de la conducta agresiva.	
2.2 Motivadores de la conducta agresiva.	
2.3 Teorías de la Agresión.	
3. La Ansiedad	
3.1 Teorías de la Ansiedad	
3.2 Manifestaciones y causas de la Ansiedad.	
3.3 Grupos de alto riesgo de presentar ansiedad.	
3.3.1 Los estudiantes de enfermería.	
VI. METODOLOGIA	24.
VII. LIMITANTES	30.
VIII. RESULTADOS	31.
IX. DISCUSION DE LOS RESULTADOS.	51.
X. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	56.
XI. BIBLIOGRAFIA.	59.
XII. ANEXOS.	60.

J.- INTRODUCCION

La filosofía educativa moderna proclama como uno de sus mayores logros, que el estudiante alcance un nivel de conocimientos y actitudes propios de una personalidad segura, creativa e independiente; el cumplimiento de este propósito requiere que toda institución educativa tenga entre sus deberes más caros, la formación del individuo a través del desarrollo de conductas que lo lleven a la autorrealización plena. Sin embargo, la educación tradicional ha fomentado la relación complementaria maestro-alumno y frecuentemente éste último, asume un papel pasivo - como receptor en el salón de clases. Al desempeñar ese rol no se le permite expresar sus sentimientos, ideas, inconformidades, etc., situación que propicia el predominio de la conducta no asertiva, misma que a su vez, puede generar conductas agresivas o ansiosas y afectar la relación interpersonal y constituir un serio obstáculo para el proceso enseñanza-aprendizaje.

La educación superior en enfermería tiene como meta prioritaria la preparación de profesionales que mejoren la atención que se brinda a individuos sanos y enfermos, así mismo que al integrarse al ámbito laboral ejerzan un liderazgo positivo; para favorecer el cumplimiento de estos propósitos, se requiere que los egresados, además del conocimiento específico posean ciertos atributos personales para enfrentar los problemas tomando riesgos.

Marriner (1980) define el liderazgo como la capacidad de conducir, orientar, dirigir o mostrar el camino. Menciona que esta cualidad no es muy frecuente en enfermería, debido a que esta profesión parece atraer a personas con baja autoestima, poca iniciativa y tendencia a la sumisión; características que están relacionadas con algunos factores socio-culturales y familiares. Agrega que en las escuelas de enfermería se ha insistido poco en la enseñanza y práctica de liderazgo y que además el predominio del alumnado femenino en ellas, favorece que se observen conflictos debido en parte a los diversos roles que las mujeres desempeñan. Roles en los que dependiendo de las circunstancias, pueden ser líderes o subordinados.⁽¹⁾ Para México, la situación anterior es similar.

Se observa que las metas fijadas por las escuelas de enfermería quedan a nivel de discurso, porque en la práctica profesional existe predominio de seguidores más que de líderes.

Un factor que propicia esta situación puede ser el aislamiento profesional que sufre el personal de enfermería desde la etapa formativa, propiciada por la escasa o nula experiencia en el trabajo de equipo interdisciplinario y multidisciplinario, condicionada por múltiples elementos tales como: problemáticas familiares, económicas y personales, tipo de práctica profesional que prevalece y los atributos del rol femenino en la cultura occidental.

Por otro lado, algunos de los factores que pueden determinar que el personal de enfermería tenga una práctica profesional interdependiente pueden ser, el dominio del conocimiento y el reconocimiento de su contribución al cuidado de la salud, la comprensión y apreciación de las

aportaciones que hacen otros profesionales, el reforzamiento de relaciones interpersonales agradables con sus compañeros de estudio o de trabajo, así como las oportunidades para que desde la fase formativa trabajen en coordinación con otros grupos del área de las ciencias de la salud y de otras disciplinas. Para acrecentar los rasgos señalados, es necesaria la intervención oportuna de los directivos de las instituciones prestadoras de servicios y de los docentes de las escuelas de enfermería.

La motivación personal para realizar este estudio, surgió del interés por conocer el tipo de respuestas que ante la ansiedad y la agresión expresen los estudiantes de enfermería; así como identificar el efecto del entrenamiento en asertividad con respecto a las variables citadas, con el fin de influir en su formación.

77.- DEFINICION DEL PROBLEMA

En la carrera de enfermería la mayoría de los cursos son teóricos-prácticos, por lo cual los alumnos constantemente viven experiencias estresantes ya sea en el salón de clases o en las áreas comunitaria y clínica; entre éstas se encuentran: las evaluaciones continuas, la necesidad de relacionarse con sus maestros, compañeros y personal de las instituciones en las cuales realiza la práctica, el atender a pacientes con diversas patologías y a veces en fase terminal, el involucrarse a la familia de éstos en el tratamiento y satisfacer las demandas de información que en ocasiones es difícil de proporcionar o explicar.

Las experiencias señaladas pueden generar sentimientos y/o impulsos tales como la impotencia, frustración, inseguridad, ansiedad y agresión entre otros; mismos que los estudiantes pueden manejar a través de conductas adaptativas o no adaptativas.

Los alumnos de la escuela de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, no están al margen de las dificultades referidas. Estas pueden abordarse con diversas estrategias, entre las que los teóricos señalan el entrenamiento en asertividad; técnica que ha sido aplicada por algunos investigadores que reportan los beneficios de ésta, tanto a nivel individual como grupal, el ayudarlos a verbalizar sentimientos positivos y negativos sin perder el respeto por sí mismo y por los demás. (Alberti, R.E., and Emmons, M.L. 1974, Galassi, M.D., and Galassi P. John, 1977).

El entrenamiento puede impartirse en forma individual o grupal; esta última presenta mayores ventajas debido a que al encontrarse con — personas en situaciones similares, tienen la oportunidad de practicar — las habilidades que van adquiriendo, reciben retroalimentación de sus — compañeros, en las sesiones presentan una variedad de ejemplos que les — ofrecen experiencias que pueden abordar en situaciones reales, además, — se economiza tiempo y esfuerzo.⁽²⁾

La trascendencia de este estudio para el caso específico de — los estudiantes de enfermería, el entrenamiento en asertividad los puede apoyar a fin de que participen de una manera más activa en el proceso — enseñanza-aprendizaje, expresando sus opiniones para evaluarlo y mejorar — lo. Les ayuda también a aceptar sus capacidades y limitaciones, fomentar la confianza y la autoestima para pensar positivamente acerca de sí mis — mos y de su profesión y poder propiciar una relación de ayuda con sus — compañeros de clase. De modo que si durante la etapa escolar, practica la asertividad, puede tener mayor probabilidad de llegar a ser un profe — sionista asertivo y estimular a sus compañeros de trabajo y a los pacien — tes para que demanden la satisfacción a sus necesidades y expresar los — sentimientos que les genera el rol del personal de salud y/o paciente a través de conductas asertivas.

El presente estudio abarca la aplicación del entrenamiento en asertividad y la observación del efecto sobre las respuestas asertivas — ante situaciones comunes del salón de clases que pueden generar ansiedad o agresión en un grupo de alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

De ello se espera cumpla los objetivos siguientes:

III.- OBJETIVOS

1. *Identificar la influencia del entrenamiento en asertividad en las respuestas de los estudiantes de enfermería ante situaciones que generan ansiedad y agresión en el salón de clases.*
2. *Favorecer el uso de respuestas asertivas en los estudiantes mediante el entrenamiento en asertividad, para que puedan enfrentar la ansiedad y la agresión con conductas adaptativas.*

IV.- HIPÓTESIS

Para este estudio se formulan las hipótesis alterna y nula de las cuales se derivan tres subhipótesis respectivamente.

- H1 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.*
- H0 El entrenamiento en asertividad no influye o mantiene igual — las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.*
- H2 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.*
- H0 El entrenamiento en asertividad no influye o mantiene igual — las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.*
- H3 Existe relación entre el entrenamiento asertivo y el aumento — de las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de — ansiedad y agresión.*
- H0 No existe relación entre el entrenamiento en asertividad y el aumento de las respuestas asertivas ante situaciones provoca— doras de ansiedad y agresión.*
- H4 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas aserti— vas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en — las relaciones interpersonales del grupo que participa en el — taller.*

Ho El entrenamiento en asertividad no influye o mantiene igual — las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en las relaciones interpersonales del grupo que participa en el taller.

V.- MARCO TEORICO - CONTEXTUAL

Los temas generales de este estudio, mismos que se abordan son:

- 1.- La Asertividad*
- 2.- La Agresión*
- 3.- La Ansiedad*

Enseguida, se describe el marco contextual en relación a las características particulares de los estudiantes respecto a las variables o temas de estudio.

1.- La Asertividad

El significado de la palabra asertividad se deriva de las voces latinas assertus-aserto y assertio-aserción; estos términos se pueden — considerar como sinónimos. Aserción desde el punto de vista filosófico es sinónimo de afirmación o enunciado; en lógica moderna equivale a enunciado declarativo o indicativo considerado como una proposición que puede adquirir valor de verdad o falsedad.

El término asertividad, alude al acto o efecto de afirmar algo, sin tomar en cuenta si lo que se afirma es falso o verdadero.

"La asertividad no es reciente, Tomás de Aquino al parecer no la conocía por ese nombre pero hablaba de algunas de sus características al tratar sobre la prudencia y la magnanimidad".⁽³⁾ Fue inicialmente — descrita con el término propio por Andrew Salter en 1949; se pensaba que era un rasgo de personalidad que tenían sólo algunas personas.

1.1 Clasificación de las conductas.

Desde un punto de vista relacionado con el concepto psicológico moderno de la asertividad como un tipo de conducta, los Doctores ALBERT J y EMMONS (1970) la definen como la conducta que capacita a una persona — para actuar según sus mejores intereses y reafirmarse ante sí misma sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros; — ellos clasifican la conducta interpersonal en asertiva, no asertiva y — agresiva.

La conducta agresiva es obtener las propias metas sin tener — que negar los derechos de los otros y sin despreciar o negar el sí mismo ante otros; (la conducta asertiva más específicamente está determinada — por la habilidad de decir NO, de pedir favores, hacer requerimientos, — expresar sentimientos positivos e iniciar, continuar y terminar una conversación.)

La conducta no asertiva es esencialmente la negación de sí — mismo. La persona no asertiva es inhibida, ansiosa y permite a otros — que tomen su responsabilidad por ella; por temor o inseguridad, evita — expresar sus derechos ante los demás, y si llega a hacerlo, lo hace de — una manera en que parece estar disculpando por lo que piensa.

La conducta agresiva es aquella por la cual se trata de obtener las propias metas lastimando a los demás; evidencia una inseguridad en la persona que sólo puede resolver situaciones problemáticas amedrentando a otros; en contraposición a los derechos asertivos, esta conducta se basa en la idea irracional que sólo lo suyo importa y lo que piensan o quieren los demás, no es digno de considerarse.⁽⁴⁾

La asertividad también es considerada como un estilo de — — —

comunicación efectiva y satisfactoria, cuyos elementos básicos son: respetarse a sí mismo, respetar a los demás, ser directo, honesto, positivo y oportuno, el control emocional, compuesta parcialmente por el contenido del mensaje (sentimientos, derechos, opiniones, solicitudes, límites) así como por el estilo no verbal del mensaje (contacto visual, postura, expresión facial y atención al que habla, etc.) (Alberti y Emmons, 1974)

1.2 Algunos rasgos de una persona asertiva.

Fensterheim y Baer (1975) citan algunas cualidades propias de una persona cuya conducta predominante es la asertiva.

Se siente libre para manifestarse. Mediante palabras y actos hace esta aclaración: ...Este soy yo, esto es lo que siento, pienso y — quiero... Puede comunicarse con personas de todos los niveles — amigos, extraños y familiares— esta comunicación es siempre abierta y directa, — franca y adecuada, tiene una orientación activa en la vida, va tras lo — que quiere en contraste con la persona pasiva, que espera a que sucedan las cosas, actúa de un modo que considera respetable, al comprender que no siempre puede ganar, acepta sus limitaciones; sin embargo, siempre lo intenta con todas sus fuerzas de modo que, ya gane, pierda o empate, conserva su respeto propio.⁽¹⁵⁾

1.3 El entrenamiento en asertividad.

Una de las maneras de alentar el desarrollo de los rasgos propios de la conducta asertiva es el entrenamiento en asertividad, los precursores son Salter, Wolpe y Lazarus cuyos trabajos tienen como antecedente las teorías conductistas.

Este entrenamiento se define como una "combinación de técnicas conductuales para solucionar problemas interpersonales, y que permite —

lograr reducir la respuesta de ansiedad e incrementar las habilidades — sociales".⁽⁶⁾

"El objetivo del entrenamiento asertivo es el de proveer al individuo de una serie de repertorios o conductas que le permitan reducir el nivel de ansiedad que presente en situaciones interpersonales, promover una comunicación más amplia y exitosa, y expresar sentimientos de — autorespeto y dignidad al enfrentarse con otros". (Cotler y Guerra, 1976) como lo citan Aduna y Bolaños (1983).⁽⁷⁾

Con base en la información expuesta se afirma que la presencia o ausencia de la asertividad, se refleja en las relaciones interpersonales así como en la salud física y mental de los individuos, misma que repercute en su desarrollo integral.

Se considera que en una relación interpersonal, lo ideal es el logro de metas y la satisfacción de necesidades de ambas partes; cuando esto no sucede, las reacciones mutuas pueden ser: la frustración, la ansiedad y el sentimiento de impotencia, entre otras.

2.- La Agresión

El comportamiento agresivo es una práctica común en las relaciones humanas; Buss en 1961 lo define "Como una respuesta que se expresa por un estímulo nocivo de otro organismo".⁽⁸⁾

Las personas utilizan la conducta agresiva primordialmente para protegerse a sí mismos contra un peligro real o imaginario. La agresión puede ser positiva o negativa; en este último caso, es sinónimo de hostilidad, la cual Buss y Durkee (1975) la clasifican en irritabilidad, negativismo, hostilidad directa, resentimiento o rencor, desconfianza, — agresividad verbal y culpa.⁽⁹⁾

2.1 Manifestaciones de la conducta agresiva.

Si la agresión se clasifica en una forma tan amplia, incluirá muchas maneras de expresarse. Algunas formas de manifestar la conducta agresiva son: mostrarse rígido e inflexible, abusar de otros siendo insensible a sus necesidades, expresar los sentimientos de manera hiriente, enojarse con facilidad, culpar a los demás y juzgarlos condenando sus acciones, no reconocer los derechos de los demás, no tolerar desacuerdos, hacer bromas ridiculizando, impaciencia de venganza con la persona que ha causado el enojo o con otra gente, llegar tarde a las citas; en general, la violencia es la expresión del impulso agresivo al servicio de la destrucción.

2.2 Motivadores de la conducta agresiva.

Los motivadores de la conducta agresiva pueden ser de diversa índole, entre los que se encuentran: los motivadores personales o internos; familiares y sociales o externos.

Las principales causas personales son: falta de control emocional, predominio de la inseguridad e irritación, dificultad para conocer los derechos de los demás o los propios, predominio de la conducta no asertiva o sumisa, haber tenido éxito al actuar agresivamente, y en algunas ocasiones, intolerancia a la frustración.⁽¹⁰⁾

Los motivadores personales son moldeados por los patrones socio-culturales. Proceso que explica ampliamente Bandura (1973), señalando que el aprendizaje social de la agresión ofrece una teoría general que pretende ser lo suficientemente amplia para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual o colectiva y sancionada personal o institucionalmente; las circunstancias sociales

son determinantes en la ocurrencia de la agresión y considera que se -- pueden recibir estímulos para la conducta agresiva a través de la observación de modelos agresivos o experiencias directas de combate.

El autor piensa que las fuentes principales de la agresión en una sociedad moderna son: las influencias familiares, las influencias -- subculturales y el modelamiento simbólico. Respecto a la primera fuente, menciona que la agresión es modelada y reforzada por los miembros de la familia. Por otra parte, los investigadores que han hecho estudios al respecto, informan que hay una incidencia mayor de modelamiento agresivo en el caso de muchachos delincuentes que de muchachos normales (Glueck y Glueck, 1950; Mc Cord, Mc Cord y Zola, 1959).

Otra prueba de que la violencia familiar engendra estilos violentos de conducta se encuentra en las semejanzas que se dan en las prácticas de abuso para con los niños a través de varias generaciones (Silver Dublin y Lourie, 1969). Agrega, que en algunas familias de la clase media que producen vástagos propensos a la violencia, los padres les -- ofrecen soluciones agresivas a los problemas, aunque sus acciones rara -- vez lleguen hasta el terreno de la ilegalidad.

Respecto a las influencias subculturales, señala que las tasas más altas de conducta agresiva, se encuentran en medios donde abundan -- los modelos agresivos y en donde se considera que la agresividad es un -- atributo muy valioso (Short, 1968; Wolfgang, y Ferracuti, 1967).

Con relación al modelamiento simbólico, éste es proporcionado por los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión. En estudios de campo controlados se ha demostrado que la exposición a la -- violencia televisada fomenta la agresividad interpersonal (Parke y co -- laboradores, 1972; Stein, Friedrich y Vondracek, 1972; Steven, Appliefield y Smith, 1971).

En culturas en las que se desalienta y menosprecia la agresión interpersonal, la gente vive apaciblemente (Alland, 1972; Llevy, 1969; - Mead, 1935; Turnbull, 1961) mientras que en sociedades en las que se proporciona gran cantidad de entrenamiento en agresión y ésta constituye un índice de la importancia o el valor personal, abundan las amenazas, las luchas, las mutilaciones y asesinatos (Bateson, 1936, Chagnon, 1968; - - Gardner y Heider, 1968; Whiting, 1941).

Es importante aclarar, que los estudios mencionados que tratan sobre la dinámica del aprendizaje social de la agresión, son citados por Bandura.

Respecto a los instigadores de la agresión, agrega que los insultos, desafíos verbales, amenazas en contra del status, el tratamiento injusto y las acciones provocadoras son capaces de activar la agresión a través de las experiencias de aprendizaje. Finalmente, este autor define la agresión como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad; la lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y degradación, lo mismo que de daño físico.⁽¹¹⁾

Al estudiar la agresión como un impulso innato y a su vez, elemento de la personalidad, Freud (1936) señala que el amor y la agresividad son componentes de la personalidad y que al utilizar ésta última para resolver problemas, puede ser constructiva pero cuando no se emplea para tal fin y además no tiene fundamento real, es destructiva o patológica.

Afirma que la agresión es un impulso natural de los seres humanos y que las maneras de manejarla son aprendidas durante el proceso de socialización. En su teoría estructural sobre el desarrollo de la —

personalidad explica como el Ego o Yo puede dirigirla productivamente a través de la sublimación; mecanismo de defensa positiva por medio del — cual los impulsos o sentimientos desagradables son encausados en forma — socialmente aceptables.

Por lo tanto, cuando los impulsos agresivos no son sublimados, moldeados y controlados al servicio de la vida y el desarrollo, pueden — ser utilizados muy fácilmente para dañar y causar destrucción.⁽¹²⁾

Por otra parte, Alberti y Emmons (1974) hacen una clasifica— ción de la agresión y muestran como se enlaza con la ansiedad.

Creer que una persona agresiva es ansiosa ante casi todas las situaciones sociales y que algunos individuos pueden responder a la an— siedad convirtiéndose en agresivos, siendo ésta una respuesta inadecuada y añaden, que no es difícil aprender conductas más adaptativas con las — que se puede reducir la agresión individual; señalan que la percepción — propia de una persona agresiva es "mis derechos tienen más valor que los de los demás", ante la cual pueden generar en otras la reacción de some— timiento momentáneo y respuestas más agresivas directa o indirectamente.

Clasificar a la agresión en general y en situacional. Las per— sonas con agresividad general, se caracterizan por el comportamiento ha— cia otros, típicamente agresivos en todo tipo de situaciones, tienen — fricciones con la mayoría de la gente con la que conviven, son extrema— damente sensibles a las críticas y se sienten rechazadas, tienen baja au— toestima y sus intentos de acercamiento a otros frecuentemente terminan en frustración porque su conducta es abusiva. En cambio, las personas — con agresividad situacional son agresivas solamente en ciertas condicio— nes, usualmente reconocen su condición, voluntariamente buscan ayuda y —

aceptan algunas sugerencias que pueden ayudarlas a cambiar, además, fácilmente aprenden conductas más adaptativas.⁽¹³⁾

3.- La Ansiedad

May Rollo (1950) referido por East y Nehren;⁽¹⁴⁾ describió — la ansiedad como una aprensión del individuo que es inducida por la amenaza a algunos de los valores que aquel considera como esenciales a su existencia como persona: es una amenaza a la "médula" o a la "esencia", a la personalidad, más bien que un peligro periférico".

Díaz Guerrero y Spielberger (1975) han medido la ansiedad en — llamadas Ansiedad-Rasgo y Ansiedad-Estado.

La Ansiedad-Rasgo "se refiere a las diferencias individuales — relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la A-Estado".

"La Ansiedad-Estado es conceptualizada como una condición o es tado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos consecuentemente percibidos; y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo."

Díaz Guerrero y Spielberger (1975).⁽¹⁵⁾

3.1 Teorías de la Ansiedad.

La psicodinámica de la ansiedad así como la relación que guarda con la agresividad, se describen a través de los conceptos específicos tomados de las aportaciones de los siguientes teóricos que tratan el tema: S. Freud, H.S. Sullivan, E. Erikson y H. Peplau.

Freud (1936) considera que la motivación primordial de la conducta humana es la ansiedad, que el objeto de ésta es inconsciente y tiene relación con la pérdida de la autoimagen; además, señala que ciertas experiencias, pensamientos y sentimientos tales como la culpa, la soledad y la ambivalencia entre otras, generan gran ansiedad porque es común que estos sentimientos sean inhibidos invirtiendo más energía, al igual que cuando se rehusa enfrentar los problemas y en consecuencia, se dispondrá de menos energía para experiencias innovadoras y satisfactorias.⁽¹⁶⁾

Sullivan (1948), gran parte de sus ideas están basadas en la teoría del desarrollo interpersonal; piensa que la motivación de la conducta humana es evitar la ansiedad y satisfacer las necesidades. Considera que el Yo tiene como función defender al sujeto contra la ansiedad coincide con Bandura al indicar que las formas en que las personas hacen frente a la ansiedad, son aprendidas. Sin embargo, cuando éstas son inapropiadas pueden interferir en la capacidad del individuo para tener experiencias significativas a lo largo de la vida.

Este autor conceptualiza a la ansiedad como "Una experiencia de tensión que deriva de amenazas reales o imaginarias a la seguridad de la persona".⁽¹⁷⁾

Por otra parte, Erikson (1959) en su teoría del desarrollo psicossocial, explica las situaciones que el ser humano necesita superar en cada una de las etapas del ciclo vital consideradas cada una de ellas como un periodo crítico y señala que el proceso de superación genera ansiedad, mayormente cuando las crisis no son resueltas. Sostiene que toda ansiedad personal además de ser fruto de la herencia social u la experiencia, refleja tensiones sociales.⁽¹⁸⁾

Peplau (1963) tomó como antecedente la teoría de Sullivan y — clasificó la ansiedad en cuatro niveles, afirmando que los efectos de ésta en el individuo dependen del nivel de la misma, de manera que en los primeros dos niveles el individuo no ha perdido la capacidad de percibir su entorno y es capaz de decidir si las situaciones problemáticas a las que se enfrenta, pueden ser resueltas por él o solicitar ayuda. Sin embargo, conforme la ansiedad se incrementa, disminuye la percepción consciente, hay dificultad para valorar la situación real e incapacita al individuo para buscar por sí mismo, una solución eficaz a los problemas. ⁽¹⁹⁾

3.2 Manifestaciones y causas de la ansiedad.

La ansiedad no puede ser observada directamente, sólo inferirse por su efecto en la conducta; ciertas formas de manifestarse son: inquietud motora, por ejemplo, caminar constantemente de un lado para otro, además, llanto, sudoración de las palmas de las manos, pérdida del apetito o comer en exceso, diarrea, dolor de cabeza -cefalea-, dolor pectoral, fatiga e irritabilidad; así mismo, la ansiedad es la base de los sentimientos de soledad, desconfianza, irritabilidad, incapacidad y miedo.

Los factores predisponentes y precipitantes de la ansiedad son múltiples entre los que se señalan: los ataques a la autoestima, amenaza física, cambios de la familia a un lugar distante, enfrentamiento al aislamiento y las discrepancias entre las expectativas del individuo y su capacidad para lograrlas; así como, las pérdidas del bienestar físico, - el prestigio social, el empleo, personas significativas como los padres, el cónyuge, los hijos, los amigos, etc.

3.3 Grupos de alto riesgo de presentar ansiedad.

La ansiedad se encuentra en la base de estados de ánimo o sen-

timientos positivos y negativos, entre estos últimos, se mencionan la soledad, la desconfianza, la hostilidad y el miedo; además, las situaciones estresantes que la pueden generar son múltiples, por lo tanto, todos los seres humanos son susceptibles de experimentar ansiedad. Sin embargo, este sentimiento displaciente guarda estrecha relación con las crisis vitales y situacionales por lo que es importante señalar los grupos con mayor probabilidad de presentar crisis, entre éstos, se encuentran: los niños de nuevo ingreso al jardín de infantes o a la escuela primaria, — los adolescentes, parejas durante el periodo prenupcial, familias desintegradas y los ancianos.

Al respecto Caplan (1980) plantea la siguiente hipótesis: "La probabilidad de la crisis aumenta en los periodos transicionales tan importantes en el desarrollo individual como lo son el ingreso a la escuela secundaria y a la universidad, el compromiso, el matrimonio, los embarazos y partos, el climaterio, y también la jubilación." (20)

Los cambios mencionados pueden ocasionar que ciertos grupos — sean más vulnerables a experimentar niveles altos de ansiedad particularmente cuando las crisis se presentan como el resultado de conflictos no resueltos y al no haber aprendizaje, se pierde la oportunidad de fortalecer el anteccepto positivo; considerando como el recurso interno más valioso para tener éxito en la vida.

3.3.1 Los estudiantes de Enfermería.

Los alumnos de nuevo ingreso a las escuelas de enfermería son considerados como un grupo de alto riesgo para experimentar ansiedad por las características siguientes:

a) El ingreso a la escuela de enfermería es el resultado de —

tomar una de las decisiones más trascendentes -elegir una carrera-. Esta experiencia puede ser muy estresante para ellos, porque se enfrentan a - formas de autoridad y reglamentos que posiblemente no coincidan con el - sistema familiar del cual provienen.

b) La mayoría son adolescentes. Erikson (1959) afirma que en esta etapa cursan por un periodo de adaptación biopsicosocial. El manejo constructivo y oportuno de los conflictos que les genera la autoridad, la sexualidad, la interdependencia y la incertidumbre para dar respuesta al cuestionamiento ¿Quién soy?, es una condición imprescindible para definir su identidad. Al no estar consolidada se manifiesta la confusión del rol y es más estresante la toma de decisiones.

c) Sus necesidades básicas son parcialmente satisfechas, situación que se deriva en parte, del estrato social del cual provienen. Martínez Benítez y coautores (1985) informan que "ha sido una constante histórica en México que los aspirantes a enfermería procedan mayoritariamente de los estratos sociales inferiores".⁽²¹⁾

d) Aunado a lo anterior, la dinámica del proceso enseñanza- aprendizaje puede agudizar sus temores tanto de carácter social como individual tales como: temor a no ser aceptados por el grupo o los docentes, a ser ridiculizados y a fracasar en las evaluaciones.

El caso específico de los estudiantes de la escuela de enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, no se desvía de los factores antes mencionados por los autores. Entre los más relevantes se señalan:

a) Actualmente un 18.5% de los alumnos que ingresan a esta escuela son foráneos y como una consecuencia, se alejan de su familia y -

lugar de origen por primera vez. Además, ciertos municipios de los cuales provienen están muy alejados de la Capital del Estado y los medios de transporte son deficientes; por lo que las visitas a su hogar son esporádicas.

b) La edad a su ingreso se encuentra entre los 16 y 18 años, - periodo transicional entre la adolescencia y la juventud.

c) Los hábitos higiénicos dietéticos que predominan en el grupo son deficientes, condicionados por factores socioeconómicos.

d) Es común que sus expectativas respecto a la profesión de enfermería no coinciden con la realidad y se incrementa el riesgo de una crisis situacional; o bien, iniciar prematuramente la insatisfacción en el trabajo.

e) Con frecuencia, algunos de los estudiantes necesitan trabajar para colaborar y/o hacerse cargo del pago de sus estudios, restándole tiempo a los mismos y presentándose a clases y a la práctica con un cansancio físico y mental que limita su participación en el desarrollo de las actividades programadas; además, algunos de ellos refieren que en su hogar no disponen de un espacio físico apropiado para estudiar o bien, el ambiente familiar no les es propicio, agregándose las deficiencias de los hábitos y métodos de estudio.

f) Un buen número de estudiantes pertenecen a familias conflictivas cuyas características descritas por Virginia Satir (1972) son deficiencias en: la comunicación, la autoestima, la relación con la sociedad y la estructura familiar.

La trascendencia de esta situación es que, el tipo de familia mencionado puede interferir activamente en la resolución efectiva de los

conflictos y las crisis.

Se informa lo anterior en base a un buen porcentaje de alumnos que solicitan asesoría para solucionar y/o atenuar la problemática común que los impulsa a buscar ayuda.

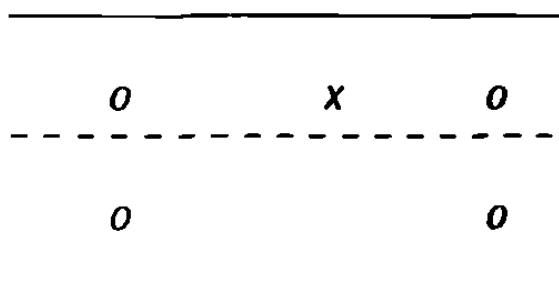
Las características descritas en forma global, pueden contribuir a que los estudiantes experimenten niveles desagradables de ansiedad y la manejen en forma negativa; actuando sus sentimientos a través de la timidez, aislamiento, indiferencia, llegadas tarde, ausentismos y conductas retadoras.

Todos los factores señalados actúan en detrimento de su desempeño escolar reflejado por bajas calificaciones, disminución de la autoestima y frustración, que a su vez se relacionan estrechamente con los niveles de ansiedad y reducen la capacidad del individuo para satisfacer sus necesidades a través de conductas adaptativas.

Al respecto, Donner y Guerney (1986) señalan que "la ansiedad severa se vuelve un problema extremadamente serio en la población estudiantil, por ser uno de los factores principales que afecta su ejecución en las evaluaciones, de las cuales depende en gran medida el éxito o fracaso escolar". Información citada por Aduna y Mondragón.⁽²²⁾

V3.- METODOLOGIA

El estudio fue cuasi-experimental de tipo observacional con un diseño pretest-postest, aplicado en una muestra cautiva de la cual se seleccionó el grupo experimental, en forma aleatoria. El resto del grupo fungió como control, al que también se le hicieron las mediciones -- correspondientes. Su diagrama es:



Se implementó con 44 estudiantes del semestre 33 de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

La etapa de recolección de datos comprendió el periodo de febrero a abril de 1987.

*Símbolos: X = Método experimental 0 = Test.
o tratamiento.*

El universo de observación fue uno de los tres grupos que cursaban el semestre 19, debido a que únicamente hay alumnos cursando el primer semestre en el periodo de agosto a enero.

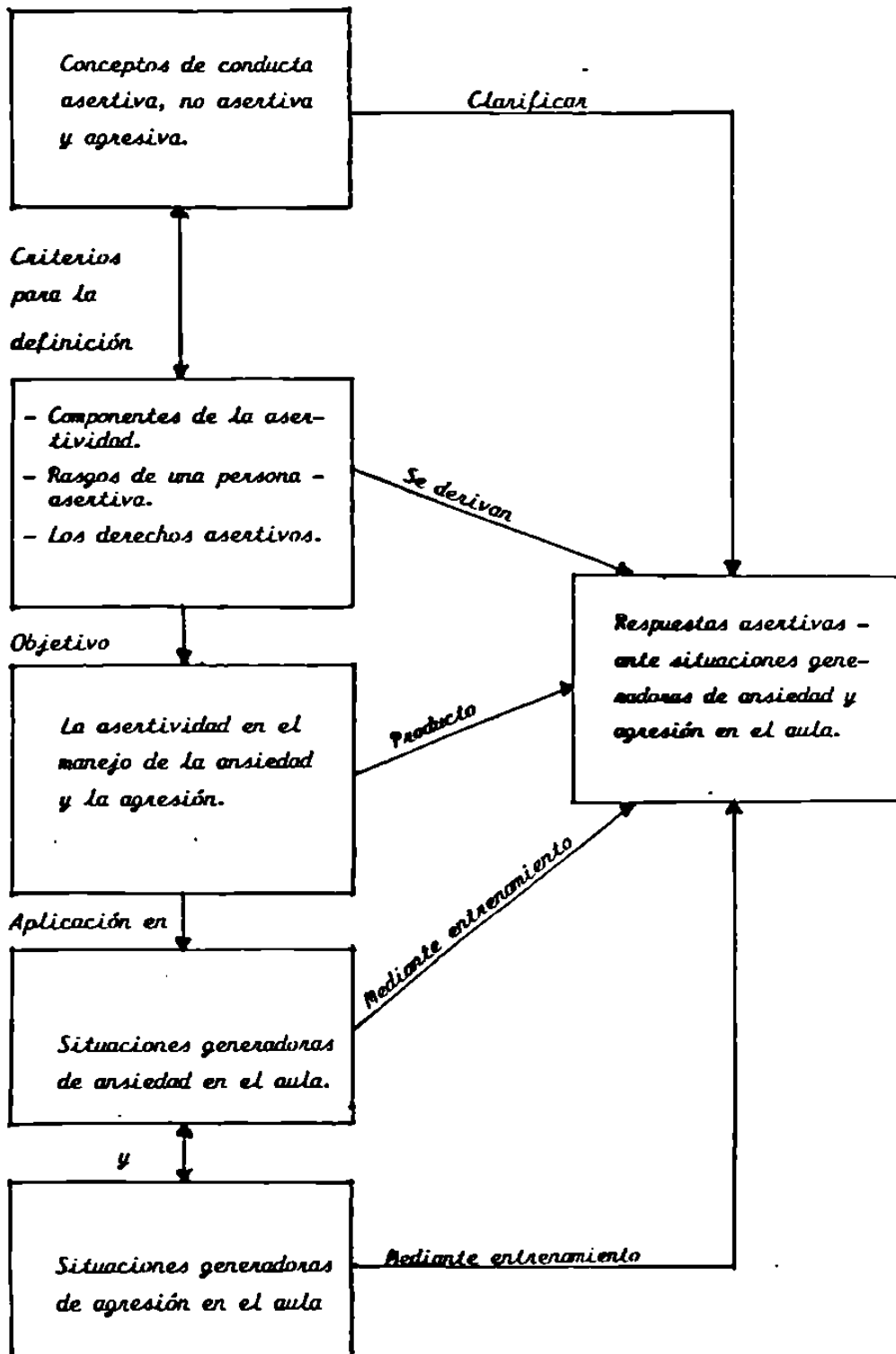
El grupo conformado por 44 alumnos del sexo femenino y edad promedio de 18 años se dividió en 2 grupos; experimental y control con 22 estudiantes respectivamente, seleccionados en forma aleatoria.

La selección de un grupo fue con el propósito de tener mayor oportunidad de observar sus conductas ante las situaciones que incluyen las variables del estudio y por razones de tiempo y de recursos humanos preparados para conducir el taller y revisar los registros de la autoevaluación de los estudiantes. (Anexo No.1)

Consciente de que ambos grupos experimental y control, pertenecían a un mismo grupo para el resto de los cursos académicos y de que ello propiciaría la comunicación entre ellos y por lo tanto sesgar los resultados; se optó por enfatizar las observaciones y comparaciones del grupo experimental consigo mismo.

El taller se impartió únicamente al grupo experimental; para elaborar el programa se consultaron otros programas aplicados en estudios similares. El contenido del programa está integrado por dos Unidades: La Unidad 7 denominada "La Asertividad" y la Unidad 19 "Ansiedad y Agresión". (Anexo No.2)

El tiempo empleado para su ejecución fue de 18 horas, distribuidas en dos sesiones semanales de dos horas cada una. La estructura de los contenidos del programa se esquematiza en la siguiente hoja.



El desarrollo del taller fue a través de exposiciones, dinámicas grupales y desempeño de tareas en el salón de clases durante su participación en las otras materias. Como ejemplos de las tareas se citan: elogiar a un maestro o compañero que no estaba participando en el taller y hacer una petición a una persona con quien convivían en su hogar.

El cumplimiento y autoevaluación de cada una de las tareas fueron registradas por los alumnos en el formato específico (Anexo No.3).

En las sesiones subsecuentes, el cumplimiento de las tareas se comentó sobre la presencia o ausencia de dificultades para el desempeño de éstas y los sentimientos experimentados.

Al finalizar el taller, los alumnos lo evaluaron a través de un instrumento que se diseñó para tal fin. (Anexo No.4).

Los instrumentos de medición utilizados fueron; el inventario de ansiedad Rasgo-Estado IDARE de Díaz Guerrero y Spielberger (1975), el test "Asertividad en el salón de clases" (1987), el inventario de hostilidad de Buss H. Arnold y Durkee Ann (1957) y la Escala de Autoexpresión Universitaria de Galassi P. John et. al; (1974).

Los cuatro tests mencionados se aplicaron a los grupos experimental y control antes y después del taller para el análisis comparativo de los resultados.

Se seleccionó el instrumento denominado Escala de Autoexpresión Universitaria porque mide la asertividad en estudiantes universitarios.- Consta de 50 ítems con 21 de ellos para identificar la asertividad positiva y 29 para la asertividad negativa que a su vez, incluye la autonegación; para medirse utiliza una escala de Likert de 5 puntos (0-4). Esta escala se tomó como base para elaborar uno de los instrumentos, pues se

modificaron 41 de los ítems para circunscribir todas las situaciones al ámbito escolar y delimitar las relaciones interpersonales únicamente con sus padres, maestros o compañeros de clase; los cambios sólo se hicieron en la semántica de las situaciones expresadas en los ítems, pero sin alterar el sentido de las mismas. (Anexo No.5)

El inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) versión en español del STAI (State Trait - Anxiety Inventory); está constituido por dos escalas de autoevaluación que constan de 20 afirmaciones cada una. - La primera Ansiedad-Rasgo en la que se requiere que los sujetos describan cómo se sienten generalmente ante situaciones cotidianas y la segunda denominada Ansiedad-Estado, en la cual se pide a los sujetos que indiquen cómo se sienten en un momento dado. (Anexo NO.6)

El test - asertividad en el salón de clases - lo diseñó la autora específicamente para los propósitos de este estudio, cuenta con 25 ítems, 12 de éstos miden la agresión y 13 corresponden a la ansiedad ante situaciones que frecuentemente se presentan en el salón de clases. - Cada ítem tiene tres opciones para ser contestado y éstas corresponden a respuestas asertivas, no asertivas y agresivas. (Anexo No.7).

El inventario de hostilidad consta de 75 ítems distribuidos en siete grupos para evaluar la hostilidad indirecta, irritabilidad, negativismo, resentimiento o rencor, desconfianza, agresividad verbal y culpa. (Anexo No.8)

Las pruebas utilizadas para verificar las hipótesis fueron:

a) La T de student para comparaciones pareadas y para comparaciones de las diferencias de medias en poblaciones independientes.

b) La prueba de Mc. Nemar, incluida en la estadística no - - -

paramétrica para un fenómeno medido en una escala nominal e identificar los cambios al comparar una muestra consigo misma. El procedimiento para identificar los cambios mencionados fue: registrar las calificaciones individuales del grupo experimental antes y después del taller, e identificar las diferencias restando a cada una de las calificaciones alcanzadas después del taller, el puntaje obtenido de éste.

Los resultados con signo positivo (+) son los considerados como paradójicos, los de signo negativo (-) corresponden a lo esperado; — cuando el propósito del estudio es disminuir un fenómeno determinado. — Las calificaciones iguales antes y después del taller indican que no hubo cambios.

Como ya se mencionó, la razón por la que en este estudio predominaron las mediciones del grupo experimental fue porque metodológicamente es más valioso y ventajoso, para disminuir sesgos en los resultados.

Se omitió la asignación previa de un valor para el nivel de — significancia = P ; por considerar que en los estudios sociales, es preferible reportar la " P " exacta al obtener los resultados.

El tratamiento de los datos fue en forma manual, con el apoyo de una calculadora Casio fx-82-c.

El tiempo invertido en el estudio desde el diseño del proyecto hasta la elaboración del informe fue de cuatro años.

VII.- LIMITANTES

Los factores principales que afectaron los resultados del estudio fueron:

La conducción del taller, realizada únicamente por una persona, redujo la observación y registro de las conductas de los estudiantes durante las interacciones programadas.

Los estudiantes que participaron en el taller no dispusieron de tiempo exclusivo para esta actividad, pues estaban cursando simultáneamente las materias correspondientes al Semestre II; situación que les generó una mayor carga académica.

El estudio se realizó posterior al periodo durante el cual se cursaron las materias de la maestría, por lo que se requirió una mayor inversión de tiempo y recursos económicos para concluir el trabajo.

En el caso específico de este estudio, uno de los factores culturales que pudiera considerarse como limitante para incrementar las respuestas asertivas de los estudiantes, son las formas inapropiadas de manejar la agresión y la ansiedad, aprendidas a través del proceso de socialización; dichas formas, pueden representar cierta dificultad para modificarse a través de un entrenamiento durante un periodo relativamente corto.

VIII.- RESULTADOS

Los datos obtenidos a través de los instrumentos descritos en la metodología, indican cambios en las respuestas asertivas de los es t u d i a n t e s que recibieron el entrenamiento; la mayor significancia se encontró en los resultados medidos con la Escala de Autoexpresión Un i v e r s i t a r i a y la encuesta sobre asertividad en el salón de clases.

Los resultados con cierta interpretación de la cual es difícil prescindir, se presentan a través de: un resumen de la evaluación final del taller y la información reportada en los instrumentos empleados como pre-test - post-test, la cual se presenta a través de 17 cuadros que con ti ene los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas.

En primer lugar, se registra la comparación del grupo experi— mental consigo mismo a través de las pruebas de Mc. Nemar y la T de student; posteriormente, se señala el resultado de la comparación de los — grupos experimental y control, después del entrenamiento en asertividad al aplicar la T de student para poblaciones independientes.

La descripción de los resultados se basa en las pruebas esta— dísticas bajo el orden mencionado y en los instrumentos que se seleccionaron como sigue:

- 1.- Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado.
- 2.- Encuesta sobre Asertividad en el salón de clases.
- 3.- Inventario para valorar diversos tipos de hostilidad.
- 4.- Escala de Autoexpresión Universitaria.

Resumen de la evaluación final del taller.

La información se obtuvo al aplicar la encuesta señalada como Anexo No.4.

El 100% de los asistentes, valoró el taller como excelente; al interrogarlos sobre el tiempo invertido, el 60% consideró que éste fue - insuficiente, en relación a la metodología, el 100% opinó gustarle.

Las tareas del programa que implicaron mayor dificultad fueron: expresar enojo en forma asertiva, practicar los derechos asertivos y hacer peticiones; la actividad que registraron como la más difícil y que - ocupa el 40% de las respuestas, fue la exposición oral ante sus compañeros. Algunos justificaron la dificultad relacionándola con la ansiedad que los ocasionó.

En relación a los contenidos que consideraron más fáciles y de mayor agrado; en general, coincidieron al registrar la actividad que consistió en dar y recibir cumplidos o elogios; asimismo, al contestar el ítem ¿Cual fue el contenido que le agradó menos? la respuesta fué: Ninguno.

La participación en la dinámica del taller fue reportada por - el 61% como buena.

Los comentarios y sugerencias indicaron que el taller les pareció muy interesante y les ayudó a sentirse más seguros; les gustaría - que se ampliara para revisar la aplicación de la asertividad en otros - problemas cotidianos; además, proponer que el entrenamiento en asertividad tanto en su contenido como la técnica, se integre al plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería. Al final agradecer el haber sido seleccionados para recibir el entrenamiento y participar en este trabajo.

Resultados de las pruebas aplicadas.

Se presenta la información específica en los cuadros siguientes:

CUADRO NO. 1

Respuestas asertivas del grupo experimental al valorar la ansiedad Rasgo
-Estado antes y después del taller. 1987.

Tipos de Ansiedad	Resultados			χ^2_{20}	P
	Esperados %	Paradójicos %	Sin cambios %		
Ansiedad-Rasgo	48	38	14	0.2105	>0.05 (N.S)
Ansiedad-Estado	33	43	24	0.06	>0.05 (N.S)

Fuente directa: Inventario de ansiedad Rasgo-Estado.

H1 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.

Los datos particulares de la muestra no dan evidencia suficiente para concluir que la hipótesis nula es falsa.

N.S = No significativo.

CUADRO NO. 2

Respuestas asertivas del grupo experimental al valorar la ansiedad Rasgo-
Estado, antes y después del taller, 1987.

Resultados Tipos de Ansiedad	\bar{d}	± 19	p
Ansiedad - Rasgo	-0.4761	-0.4520	>0.05 No significativo
Ansiedad - Estado	-0.0476	-0.0398	>0.05 No significativo

Fuente directa: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado.

H1 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.

Los datos particulares de la muestra no dan evidencia suficiente para concluir que la hipótesis nula es falsa; sin embargo, es importante señalar que se observa tendencia a disminuir la ansiedad-Rasgo.

CUADRO NO. 3

Respuestas asertivas de los grupos experimental y control al valorar la ansiedad Rasgo-Estado después del taller. 1987.

Resultados Tipos de Ansiedad	Grupo Experimental \bar{X}	Grupo Control \bar{X}	T_{40}	p
Ansiedad-Rasgo	45.7142	59.7142	-8.2742	< 0.001
Ansiedad-Estado	52.285	53.380	-0.4456	> 0.05 (N.S)

Fuente directa: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado.

H1 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.

Al hacer la comparación de los resultados de los dos grupos; se observa una diferencia significativa en la disminución de la ansiedad-rasgo en el grupo experimental.

Se infiere que el entrenamiento en asertividad tiene mayor influencia sobre la Ansiedad-Rasgo que en la Ansiedad-Estado.

Los datos sobre las diferencias en la Ansiedad-Estado no dan evidencia suficiente para concluir que la hipótesis nula es falsa, porque la significancia es menor de .05.

N.S = No significativo.

CUADRO NO. 4

Comparación de las respuestas asertivas de los grupos experimental y -- control ante la ansiedad. 1987.

Tipos de Ansiedad	Resultados					
	χ^2_{20}	P	T_{19}	P	T	P
Ansiedad-Rasgo	0.21	> 0.05	-0.45	> 0.05	-8.27	< 0.001
Ansiedad-Estado	0.06	> 0.05	-0.04	> 0.05	-0.45	> 0.05

Fuente directa: Inventario de Ansiedad-Rasgo.

Las respuestas asertivas del grupo experimental ante la ansiedad medidos a través de la Prueba de Mc. Nemar y T de student no muestran cambios significativos en ninguno de los tipos de ansiedad valorados.

Al comparar las respuestas de ambos grupos después del entrenamiento, se observa una baja significativa de la Ansiedad-Rasgo en el grupo experimental.

CUADRO NO. 5

Respuestas asertivas del grupo experimental ante situaciones provocadoras de Ansiedad y Agresión antes y después del taller. 1987.

<i>Resultados</i>	<i>Esperados %</i>	<i>Paradójicos %</i>	<i>Sin cambios %</i>	χ^2	<i>p</i>
<i>Ansiedad</i>	77	18	5	6.8571	< 0.01
<i>Agresión</i>	82	4	14	13.4736	< 0.005

Fuente directa: Asertividad en el salón de clases.

Prueba de Mc. Nemar.

- H1 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.*
- H2 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.*
- H3 Existe relación entre el entrenamiento asertivo y el aumento de las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión.*

El decrecimiento de la agresión fue más significativo que el de la ansiedad después del taller; por lo que se deduce que el efecto del entrenamiento en asertividad es mayor sobre las respuestas agresivas.

La hipótesis verificada con una significancia estadística superior fué la H2.

CUADRO NO. 6

Respuestas asertivas del grupo experimental ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión antes y después del taller. 1987.

Resultados	\bar{d}	T_{20}	P
Agresión	-21.2113	-5.51	<0.0005
Ansiedad	-20.277	-4.25	<0.0005

Fuente directa: Asertividad en el salón de clases.

T de student para muestras pareadas.

- H1 *El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.*
- H2 *El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.*
- H3 *Existe relación entre el entrenamiento asertivo y el aumento de las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión.*

Al verificar las hipótesis señaladas a través de la T de student, en las dos variables se encontró significancia estadística, pero es mayor la correspondiente a la agresión. Por lo tanto, se afirma que el entrenamiento incrementa la asertividad ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en el salón de clases.

CUADRO NO. 7

Respuestas asertivas de los grupos experimental y control ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión después del taller. 1987.

<i>Grupos</i>	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	T_{42}	p
<i>Resultados</i>	\bar{X}	\bar{X}		
<i>Agresión</i>	5.9318	18.5769	5.21	<0.001
<i>Ansiedad</i>	5.6818	24.615	-3.9379	<0.001

Fuente directa: Asertividad en el salón de clases.

- H1 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.*
- H2 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.*
- H3 Existe relación entre el entrenamiento asertivo y el aumento de las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión.*

En este cuadro se observan cambios significativos en las respuestas asertivas ante la ansiedad y la agresión, en el grupo experimental después del taller.

Sin embargo, la relación entre el aumento de las respuestas asertivas ante situaciones que generan agresión, es más significativa.

Se infiere que el entrenamiento en asertividad, tiene un efecto mayor en el incremento de las respuestas asertivas ante la agresión en el salón de clases.

CUADRO NO. 8

Comparación de las respuestas asertivas de los grupos experimental y control ante la agresión y la ansiedad. 1987.

<i>Resultados</i>	χ_2	<i>p</i>	T_{20}	<i>p</i>	T_{42}	<i>p</i>
<i>Agresión</i>	13.473	< 0.005	-5.51	< 0.0005	5.21	< 0.001
<i>Ansiedad</i>	6.86	< 0.01	-4.25	< 0.0005	-3.93	< 0.001

Fuente directa: Asertividad en el salón de clases.

Las pruebas utilizadas, apoyan la consistencia estadística de los resultados, al coincidir éstos en el incremento significativo de las respuestas asertivas del grupo experimental ante la ansiedad y la agresión en el salón de clase.

CUADRO NO. 9

Respuestas asertivas del grupo experimental ante situaciones provocadoras de agresión antes y después del taller. 1987.

Resultados Tipos de Hostilidad	Esperados	Paradójicos	Sin	χ_2	P
	%	%	cambios %		
Violencia física	55	27	18	1.388	>0.10 (N.S)
Hostilidad Indirecta	50	36	14	0.2106	>0.10 (N.S)
Irritabilidad	36	18	46	0.75	>0.10 (N.S)
Negativismo	59	18	23	3.764	>0.05 (N.S)
Resentimiento	54	23	33	2.1176	>0.10 (N.S)
Desconfianza	86	9	5	12.1904	<0.005
Agresividad Verbal	41	41	18	-0.25	>0.10 (N.S)
Culpa	59	27	14	-1.8947	>0.10 (N.S)

Fuente directa: Inventario para valorar diversos tipos de hostilidad.

H2 El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.

Los resultados obtenidos a través de la prueba de Mc. Nemar - indican que hubo una reducción significativa de la desconfianza después del entrenamiento.

Para el resto de los tipos de hostilidad, los datos particulares de la muestra, no dan evidencia suficiente para concluir que la hipótesis nula es falsa.

Es preciso señalar que los resultados esperados respecto a la culpa no son estadísticamente significativos; no obstante, se observa una tendencia a disminuir.

N.S. = No significativo.

CUADRO NO. 9 - A

Respuestas del grupo experimental al valorar la agresividad verbal antes y después del taller. 1987.

<i>Agresividad verbal</i>	<i>Resultados</i>	<i>Pretest</i> <i>%</i>	<i>Postest</i> <i>%</i>
6 <i>Si alguien me molesta soy apto para decirle lo que pienso de él</i>		54.5	81.9
9 <i>No podría poner a alguien en su lugar aún si él lo necesitara.</i>		41.0	86.3
12 <i>Generalmente encubro mi pobre opinión de los demás.</i>		50.0	68.0
13 <i>Prefiero conceder un punto que ponerme a discutir.</i>		41.0	64.0

Fuente directa: Inventario para valorar diversos tipos de hostilidad.

En el cuadro anterior, los resultados esperados respecto a -- agresividad verbal, ocupan el mismo porcentaje que los paradójicos; 41%.

Una explicación posible es que en el post-test, el grupo experimental incrementó importantemente el % en las respuestas correspondientes a los ítems señalados. Además, las conductas registradas pueden manifestarse en forma agresiva o de manera asertiva; razonamiento que puede ser válido para clarificar los resultados paradójicos registrados en el Cuadro No.7.

CUADRO NO. 10

Respuestas asertivas del grupo experimental ante situaciones provocadoras de agresión, antes y después del taller. 1987.

<i>Tipos de Hostilidad</i>	<i>d</i>	<i>T₂₀</i>	<i>P</i>	
<i>Violencia física</i>	- 4.09	- 0.9743	> 0.05	(N.S)
<i>Hostilidad indirecta</i>	- 0.4863	1.0056	> 0.05	(N.S)
<i>Inritabilidad</i>	1.01	0.4803	> 0.05	(N.S)
<i>Negativismo</i>	- 10	- 2.2691	> 0.01	(N.S)
<i>Resentimiento</i>	- 9.09	2.2545	> 0.01	(N.S)
<i>Desconfianza</i>	23.63	- 5.9225	< 0.0005	
<i>Agresividad verbal</i>	5.24	1.4134	> 0.05	(N.S)
<i>Culpa</i>	- 7.59	1.5775	> 0.05	(N.S)

Fuente directa: Inventario para valorar diversos tipos de hostilidad.

H2 *El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.*

El cambio significativo en la desconfianza, coincide con los datos del Cuadro No.9; esta consistencia estadística permite inferir que el entrenamiento en asertividad aumenta la confianza de los estudiantes que participan en el mismo.

N.S. = No significativo.

CUADRO NO. 11

Respuestas asertivas de los grupos experimental y control, ante situaciones provocadoras de agresión; después del taller. 1987.

<i>Tipos de Hostilidad</i>	<i>Grupo Experimental</i> \bar{X}	<i>Grupo Control</i> \bar{X}	T_{42}	P
<i>Violencia física</i>	40.45	40.90	- 0.1077	> 0.05 (N.S)
<i>Hostilidad indirecta</i>	41.91	60.62	- 3.3401	< 0.005
<i>Irritabilidad</i>	35.07	47.51	- 0.2792	> 0.05 (N.S)
<i>Negativismo</i>	53.63	55.45	- 0.2395	> 0.05 (N.S)
<i>Resentimiento</i>	31.25	40.34	2.5684	< 0.01
<i>Desconfianza</i>	32.72	38.18	- 0.8302	> 0.05 (N.S)
<i>Agresividad Verbal</i>	43.72	45.12	- 0.3286	> 0.05 (N.S)
<i>Culpa</i>	50.50	58.09	- 1.0608	> 0.05 (N.S)

Fuente directa: Inventario para valorar diversos tipos de hostilidad.

H2 *El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.*

En primer lugar, se observa una diferencia significativa de la hostilidad indirecta del grupo experimental, después del taller. El segundo lugar lo ocupa el Resentimiento.

Para el resto de los tipos de hostilidad, los datos particulares de la muestra no aportan la evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula.

CUADRO NO. 12

Comparación de las respuestas asertivas de los grupos experimental y control ante la hostilidad. 1987.

Tipos de Hostilidad	Resultados					
	X_2	P	T_{20}	P	T_{42}	P
Violencia física	1.39	>0.10	-0.97	>0.05	-0.11	>0.05
Hostilidad indirecta	0.21	>0.10	1.01	>0.05	-3.34	<0.005
Irritabilidad	0.75	>0.10	0.48	>0.05	-0.28	>0.05
Negativismo	3.76	>0.05	-2.27	>0.01	-0.24	>0.05
Resentimiento	2.12	>0.10	2.25	>0.01	2.57	<0.01
Desconfianza	12.19	<0.005	-5.92	<0.0005	-0.83	>0.05
Agresividad verbal	-0.25	>0.10	1.41	>0.05	0.33	>0.05
Culpa	1.89	>0.10	1.58	>0.05	1.06	>0.05

Fuente directa: Inventario para valorar diversos tipos de hostilidad.

Se observa que el incremento significativo de las respuestas asertivas ante la desconfianza, coincide al medir los resultados del grupo experimental a través de las pruebas de Mc. Nemar y T de student. Respecto a las respuestas asertivas ante la hostilidad indirecta, únicamente hubo aumento significativo al medir los resultados de ambos grupos después del entrenamiento.

CUADRO NO. 13

Asertividad en el grupo experimental antes y después del taller. 1987.-

<i>Resultados</i>	<i>Esperados</i> %	<i>Paradójicos</i> %	<i>Sin cambios</i> %	χ^2	<i>p</i>
<i>Asertividad</i>	86	14	0	10.2272	< 0.0005

Fuente directa: Escala de Autoexpresión Universitaria.

H4 *El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en las relaciones interpersonales del grupo que participa en el taller. Al examinar los cambios en el grupo experimental antes y después del taller, los resultados esperados ocupan el mayor porcentaje, por lo que se concluye que el entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas del grupo que se le impartió el taller.*

CUADRO NO. 14

Asertividad en el grupo experimental antes y después del taller. 1987.

<i>Resultados</i>	\bar{d}	T_{20}	p
<i>Asertividad</i>	19.6818	4.7440	<0.0005

Fuente directa: Escala de autoexpresión Universitaria.

H4 *El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en las relaciones interpersonales del grupo que participa en el taller.*

Se concluye que el entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas de los estudiantes ante situaciones que pueden generar ansiedad o agresión en el ámbito escolar.

CUADRO NO. 15

Asertividad en los grupos experimental y control después del taller. 1987

<i>Resultados</i>	<i>Grupos</i>		T_{42}	p
	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>		
	\bar{X}	\bar{X}		
<i>Asertividad</i>	34.4545	18.4090	2.8442	< 0.005

Fuente directa: Escala de autoexpresión Universitaria.

H4 *El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en las relaciones interpersonales del grupo que participa en el taller.*

La significancia estadística de los resultados permite afirmar - que la asertividad se incrementa en los estudiantes que reciben el entrenamiento.

CUADRO NO. 16

Comparación de las respuestas asertivas de los grupos experimental y control. 1987.

Resultados	χ^2	P	\bar{T}_{20}	P	\bar{T}_{42}	P
Asertividad	10.23	<0.005	4.74	<0.0005	2.84	<0.005

Fuente directa: Escala de Autoexpresión Universitaria.

Se observa la consistencia estadística de los resultados en — la similitud del incremento significativo en las respuestas asertivas — del grupo experimental, reportado por las pruebas utilizadas en este estudio.

IX.- DISCUSION DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados se fundamentó en los objetivos - establecidos y las hipótesis formuladas, mismas que se verificaron a través de las pruebas estadísticas aplicadas a cada uno de los instrumentos. Las conclusiones se comentan en el mismo orden en que se presentaron los resultados.

En la evaluación del taller realizada por los asistentes al mismo, señalaron que una de las actividades que les representó mayor dificultad y les generó ansiedad; fue la exposición oral. Esta situación coincide con las afirmaciones que los investigadores hacen al respecto. Por ejemplo, el curso para reducir la ansiedad ante la participación en grupo, desarrollado por Aduna y Bolaños se fundamentó en "la relación - que existe entre la evaluación oral y las habilidades sociales que requiere el estudiante para desempeñarse efectivamente en ella".⁽²³⁾

Las mismas autoras citan que Giffin y Bradley (1969) han considerado que hablar ante una audiencia es una de las situaciones que provocan más ansiedad en los estudiantes.⁽²⁴⁾

La información obtenida a través de los instrumentos utilizados como pre-test - post-test y el formato para la evaluación final del taller, indican que los objetivos propuestos en este estudio tuvieron - los resultados siguientes; el objetivo No.1 se cumplió en forma total, - mientras que el objetivo No.2 al parecer tuvo un cumplimiento parcial; - posiblemente relacionado con los factores siguientes. El uso de dos - -

instrumentos que no miden específicamente la ansiedad y la agresión modificadas por el entrenamiento en asertividad en el contexto escolar - El Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado y El Inventario para valorar diversos tipos de Hostilidad.

Otro factor que pudo influir en los resultados fue el tiempo - invertido en el entrenamiento pues como ya se mencionó con anterioridad, el 60% de los asistentes al taller opinó que el tiempo fue insuficiente, sin embargo, es necesario explicar que la decisión de dedicar 18 horas - distribuidas en 9 sesiones, se apoyó en las experiencias que sobre el - entrenamiento a grupos reportan Alberti y Emmons (1974), quienes informan que en los centros universitarios, integran grupos que coincidan con el periodo académico. Usualmente los reúnen dos veces una hora por semana con un total de 16-18 horas. Estos investigadores opinan que los conceptos básicos de asertividad pueden ser fácilmente cubiertos y practicados en este corto periodo. (23)

La relación encontrada entre las respuestas asertivas y el manejo de la ansiedad medidos a través de la prueba de Mc. Nemar (Cuadro No. 1) fue que los cambios en la Ansiedad-Rasgo de los grupos experimental y control; estadísticamente no son significativos, sin embargo, los resultados esperados superan a los paradójicos. En la Ansiedad-Estado, los cambios paradójicos ocupan el porcentaje mayor, probablemente porque el enfrentamiento a una evaluación es de por sí una experiencia que puede - incrementar el nivel de Ansiedad-Estado, aun estando enterados que no - tiene un valor numérico que afecte su calificación semestral.

Ante la misma situación, al comparar las medias del grupo que recibió el entrenamiento, la T de student indica la ausencia de - - -

significancia estadística en ambos tipos de ansiedad (Cuadro No.2) pero se observa cierta tendencia a disminuir la Ansiedad-Rasgo. El dato es importante porque ésta representa mayor dificultad para ser modificada dado que es una característica individual, relativamente estable.

La T de student utilizada para medir los resultados de los grupos experimental y control, después del entrenamiento, señala una diferencia estadística significativa en la Ansiedad-Rasgo (Cuadro No.3). Por las características de este tipo de ansiedad, la probabilidad de un sesgo en los resultados debido a las variables no controlables, es menor.

Respecto a la Ansiedad-Estado medida por el IDARE, carece de significancia estadística. Es necesario aclarar que este instrumento no fue diseñado para medir específicamente la ansiedad en el salón de clases, pero se seleccionó para este estudio por ser un instrumento cuya validez y confiabilidad ha sido ampliamente probada y los antecedentes de haber sido utilizado en diversas investigaciones para medir la ansiedad en estudiantes universitarios.

Al medir las respuestas asertivas ante la ansiedad en el salón de clases, se encontró que hubo un descenso significativo de ésta, en los estudiantes que recibieron el entrenamiento. (Cuadros 5, 6, 7 y 8)

Los resultados pueden estar relacionados con el antecedente de que el instrumento fue elaborado específicamente para identificar el manejo de la ansiedad y la agresión en el aula; además, el contenido del programa se relacionó directamente con los ítems que integran este instrumento.

En general, las pruebas estadísticas empleadas para el tratamiento de los datos obtenidos a través de esta encuesta, apoyan la comprobación de la hipótesis $H1$.

La relación encontrada entre las respuestas asertivas y el manejo de la agresión, indica que éstas se incrementaron en forma más significativa que ante situaciones que pueden generar agresión, según las pruebas aplicadas a los datos obtenidos a través de la encuesta denominada asertividad en el salón de clases. (Cuadros Nos. 5, 6, 7 y 8)

Al valorar los diversos tipos de hostilidad (Cuadros 9, 10 y 11). Cabe mencionar que el test utilizado mide la agresión general sin circunscribir a las situaciones comunes que pueden estimularla en el salón de clases. Sin embargo, por el aumento de la confianza en el grupo experimental se infiere que los estudiantes que participaron en el taller, incrementaron la autoestima; elemento esencial para facilitar la práctica de la asertividad.

Una de las ventajas de convertirse en asertivos es disminuir el sentimiento de culpa relacionado con la conducta agresiva. Los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Mc. Nemar (Cuadro No.9), señalan una tendencia a disminuir la culpa en el grupo experimental después del taller.

En los individuos no asertivos o sumisos, es común la práctica de la hostilidad indirecta debido a la dificultad para expresar sus sentimientos. Al comparar los cambios de los grupos experimental y control hubo una baja significativa de la hostilidad indirecta en el grupo al que se le impartió el entrenamiento. (Cuadro No.11)

El incremento de la asertividad reportada a través del tratamiento de la información obtenida en el test basado en la Escala de Autoexpresión Universitaria, permite concluir que el entrenamiento aumenta las respuestas asertivas ante situaciones que generan ansiedad y agresión en el contexto de las relaciones interpersonales. (Cuadros Nos.13,14 y 15)

En la comparación de las respuestas asertivas de ambos grupos, se observa la consistencia estadística al coincidir la significancia de los resultados en las tres pruebas utilizadas, específicamente en la información obtenida a través de los instrumentos - Escala de Autoexpresión Universitaria y Asertividad en el salón de clases -. (Cuadros Nos.12 y 16)

Los resultados del estudio tienen similitud con las conductas mencionadas en el objetivo del entrenamiento en asertividad descrito por Cotler y Guerra, (1976), en torno a proveer al individuo de una serie de conductas que le permitan reducir los niveles de ansiedad, así como promover una comunicación más amplia y exitosa.

X .- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados obtenidos en este estudio permiten inferir que el entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante la agresión y la ansiedad en el aula. Dicho incremento fue más significativo ante situaciones que pueden ocasionar agresión en el salón de clases.

Para el presente estudio, los instrumentos denominados: "Escala de Autoexpresión Universitaria" y "Asertividad en el salón de clases", reportaron mayor consistencia estadística.

En relación al cumplimiento de los objetivos, en la valoración inicial, el número de respuestas asertivas fue menor que el que se pudo determinar después del entrenamiento.

Respecto a las hipótesis planteadas, se aprobaron las hipótesis alternas, es decir:

El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad.

El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de agresión.

Existe relación entre el entrenamiento asertivo y el aumento de respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión.

El entrenamiento en asertividad aumenta las respuestas asertivas ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en las relaciones interpersonales del grupo que participa en el taller.

Los resultados alcanzados permiten deducir que el entrenamiento en asertividad es un medio para:

a) Orientar a los futuros profesionales de la enfermería para que fortalezcan el autoconocimiento; elemento esencial en la resolución de conflictos y prevención de las crisis.

b) Promover la enseñanza de conductas que ayuden a los estudtes de enfermería a encauzar sus impulsos y/o sentimientos en forma constructiva, considerando que las formas que utilizan para manejarlos, influyen en la calidad de sus relaciones interpersonales y éstas, son uno de los aportes psicosociales que atenuan el desequilibrio psicológico.

c) Disminuir los efectos nocivos de la ansiedad en el salón de clases y como una consecuencia; contribuir al éxito escolar.

d) Capacitar a los estudiantes en el uso positivo de la agresión. Esta habilidad es una fuente perdurable de la autoestima y por consiguiente de un autoconcepto positivo. Al respecto, A. Bandura opina que la asertividad puede constituir un elemento terapéutico en el manejo de la agresión.

Las circunstancias de los alumnos que cursan el primer semestre de la carrera de enfermería, favorecen la presencia de crisis. Al considerar que los apoyos externos son de gran valor en la resolución de las mismas; pudiera ser más ventajoso impartir el entrenamiento en asertividad desde el inicio de la carrera.

Que el entrenamiento en asertividad forme parte de los programas de educación continua, dirigidos al personal docente, con el propósito de incrementar las conductas adaptativas en la relación maestro-alumno.

Integrar al plan de estudios de la carrera de Lic. en Enfermería, la teoría y técnica del entrenamiento en asertividad; propuesta — apoyada por los alumnos que participaron en el taller.

XJ.- BIBLIOGRAFIJA

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ann, Marriner. *Manual de Administración de Enfermería*, ed. - - Interamericana, México, 1986, p. 56.
2. Aduna Mondragón, Alma Patricia y Bolaños Díaz, Judith. *Curso - para reducir la ansiedad ante la participación en grupo*, ed. - Trillas, México, 1983. p. 14.
3. Pozo, Pino Jaime. *La asertividad en la organización*, ed. *Futuro Latinoamericano*, México, 1981. p. 1.
4. Alberti, R.E., and Emmons, M.L. *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, California: Impact, 1970. p.p. 9-20.
5. Fensterheim Herbert y Baer Jean. *No diga Si cuando quiera decir No*, ed. Grijalbo, México, 1983. p. 27.
6. Aduna Mondragón Alma Patricia y Bolaños Díaz Judith, *ob. cit.* p. 5.
7. *Ibid.*, p. 18.
8. Hollandsworth G. James, Jr. and Galassi P. John. "The adulto - self expression scale: Validation by the multitrait multimethod procedure" *Journal of clinical psychology*, April, 1977, Vol. - 33, No. 2, p. 1.
9. Buss H. Arnold and Durkee Ann. "An inventory for Assesing Different Kinds of Hostility". *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 21, No. 4, 1957, p.p. 343-344.

10. Aguilar Kubli Eduardo. *Asertividad: Sé tú mismo sin sentirte culpable*, ed. Pox, México, 1987, p.p. 48-57.
11. Bandura Albert y Ribes Iniesta Emilio, *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*, ed. Trillas, México, 1984, p.p. 309-322.
12. Haber Judith, et al.; *Psiquiatría: Texto Básico*, ed. Salvat, - Barcelona, 1983, p.200.
13. Alberti, R.E. and Emmons, M.L. *ob. cit.* p.p. 21-24.
14. East Madigan Marian y Neheren, G. Jeanette, *Psicología-Teoría y práctica*, nueva editorial Interamericana, México, 1973, p.31.
15. Díaz Guerrero R. y Spielberger C. D. *TDARE inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*, ed. Manual Moderno, México, 1975, p. 1.
16. Haber Judith et al.; *ob. cit.* p.p. 200.
17. *Ibid.*, p.p.p. 35 - 37 y 200 - 201.
18. Erikson H. Erik. *Infancia y Sociedad*, ed. Horme SAE, Argentina, 1976, p.p. 235-237.
19. Lancaster, Jeanette, *Enfermería comunitaria - Modelos de prevención de la salud mental*. ed. Interamericana, México, 1983, p. 73.
20. Caplan, Gerald. *Principios de Psiquiatría Preventiva*, ed. Pardos, Buenos Aires, 1980. p. 85.
21. Martínez Benítez, Ma. Matilde, et al.; *Sociología de una profesión; el caso de Enfermería-*, ed. Nuevamar, México, 1985, - p. 150.
22. Aduna Mondragón Alma Patricia y Díaz Bolaños Judith, *ob. cit.*, p. 11.

23. *Aduna Mondragón Alma Patricia y Bolaños Díaz Judith, ob. cit. p. 5.*
24. *Ibid., p. 11.*
25. *Alberti, R.E. and Emmons M.L. ob. cit. p.p. 75-76.*
26. *Díaz Guerrero R. y Spielberger, ob. cit. p. 15.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.- Asti Vera, Armando. *Metodología de la Investigación*, ed. Kapelusz, Argentina, 1968.
- 2.- Bergman E. Phyllis. "The use of Assertiviness Training in the Clinical Environment" *Journal of nursing education*, vo. 24 No. 1, Janua
ry 1985, p.p. 33-35.
- 3.- Boon Myron. "Test Anxiety An Classroom Examination Performance: A reply to Daniels and Hawitt" (1978) *Journal of Clinical Psychology*, —
Vol. 36, No. 1, January, 1980, p.p. 177-179.
- 4.- Bruch A. Monroe et al.; "Effects of Conceptual Complexity on Assertive Behavior" *Journal of counseling psychology*, vol. 28, No. 5, —
1981, p.p. 377-385.
- 5.- Cázares Hernández Laura et al.; *Técnicas Actuales de Investiga*
ción documental, ed. Trillas, México, 1985.
- 6.- Cooley L. Myles "Interests of Assertiviness Trainees" *Journal of Counseling Psychology*, vol. 26, No. 2, 1979, p.p. 173-175.
- 7.- Daley C. Paul. "Treatment Effectiviness of Anxiety Management Training in Small and Large Group Formats" *Journal of counseling Psycho*
logy, vol. 30, No. 1., p.p. 104-107.
- 8.- Edmunds Marilyn. "Assertiveness Skills" *Nurse practitioner*, —
november-december, 1981, p.p. 27-39.
- 9.- Ellis Albert y Abrahms. *Terapia Racional Emotiva*, ed. Pax, —
México, 1983.

- 10.- Freedman Alfred M. et al.; *Compendio de Psiquiatría*, ed. Salvat, España, 1975.
- 11.- Galassi, Dee Merna and Galassi, P. John. *Assert yourself-how your own person*, Human Sciences Press, E.U.A. 1977.
- 12.- Gómez Ruiz, José. "Stress" *Rev. Inst. Nal. de Neurología*, -- Vol. 11, No. 3, 1977.
- 13.- Galassi P. John et al.; "Behavior of High, Moderate, and Low Test Anxious Students During an Actual Test Situation" *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 49, No. 1, 1981, p.p. 51-62.
- 14.- Geen G. Russell at al.; "Agression Anxiety and Cognitive Appraisal of Aggression-Threat Stimuli" *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 29, No.2, 1974, p.p. 196-200.
- 15.- Gluck Miriam and Charter Richard. "Personal Qualities of Nurses Implying Need for Continuing Education to Increase Interpersonal and Leadership Effectiveness". *The Journal of continuing education in nursing* vol. 11, No. 4, 1980.
- 16.- Goddard C. Robert "Increase in Assertiviness and Actualization as a function of didactic training". *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 28, No. 4, 1981, p.p. 287-289.
- 17.- Gómez A. Efraín et al.; "Anxiety as a Human Emotion: some basic Conceptual Models", *Nursing Forum*, Vol. 21, No. 1, 1984, p.p. 38-42.
- 18.- Gurman, Alan S.; Kniskern, David, *Handbook of family therapy: skill training programs for couples and families*, Brunner Mazel INC. 19 Union Square, N.Y. 1981, p.p. 643-644.
- 19.- Hong Kyung - Ja - Cooker Philip G. *Assertion Training with Korean College students: Effects on self-expression an Anxiety*". *The personel and guidance Journal*, february 1984, p.p. 353-357.

- 20.- Kirschner M. Stuart and Galassi P. John. "Person, Situational, and Interactional Influences on Assertive Behavior" *Journal of Counseling Psychology*, vol. 30, No. 3, 1983, p.p. 355-360.
- 21.- Kohnke Mary F. "Nurse abuse-Nurse abusers". *Nurs Health Care*, vol. 2, No. 5, may 1981, p.p. 256-262.
- 22.- Masong R. Stefan et al.; "Assertion an Defense Mechanism Preference". *Journal of Counseling Psychology*, vol. 29, No. 6, p.p. 591-596.
- 23.- Paterson R. Craig et al.; "California Psychological Inventory Profiles of Peer-Nominated. Assertives, Unassertives, and Aggressives" *Journal of Clinical Psychology*, vol. 40, No. 2, March 1984, p.p. 534-538.
- 24.- Pentz Mary Ann. "The Contribution of Individual Differences - to Assertion Training Outcome in Adolescents" *Journal of Counseling Psychology*, vol. 28, No. 6, 1981, p.p. 529-532.
- 25.- Rojas Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*, U.N.A.M., México, 1987.
- 26.- Romano M. Joan and Bellak S. Alan. "Social Validation of a - Component Model of Assertive Behavior" *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 48, No. 4, 1980, p.p. 478-490.
- 27.- Rudy E. Thomas. "Construal of Complex Assertion Situations: A multidimensional Analysis" *Journal of Consulting and Clinical Psychology* vol. 50, No.1, 1982, p.p. 125, 137.
- 28.- Sarason G. Irwin and Koenig P. Karl. "Relationships of Tes - Anxiety and Hostility to Description of Self and Parents". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 2, No. 4, 1965, p.p. 617-621.
- 29.- Satis, Virginia. *Relaciones Humans en el núcleo familiar*, ed. Pax, México, 1982.

- 30.- Stewart G. Charlotte and Lewis A. William. "Effects of Assertiveness Training on the self-esteem of Black High School Students". *Journal of counseling and development*, vol. 64, June 1986, p.p. 638-641.
- 31.- Smith J. Manuel. *Cuando digo No, me siento culpable*, ed. Grijalbo, México, 1983.
- 32.- Wayne W. Daniel. *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la Educación*, ed. Mc Graw-Hill, México, 1984.
- 33.- Yul Lee Dong et al.; "Effects of Assertion Training on Aggressive Behavior of Adolescents". *Journal of Counseling Psychology*, vol. 26, No. 5, 1979, p.p. 459-461.
- 34.- Zapata, Claudio. *Aprender a vivir sin dolor de cabeza*, ed. - Círculo de Lectores, México, 1986, p.p. 274-275.

OTRAS FUENTES

- 1.- *Documentos sobre la Ley Federal de Educación*. Secretaría de Educación Pública, México, 1974.
- 2.- *Archivo de la Escuela de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*.

XII.- ANEXOS

REGISTRO DE CONDUCTAS QUE OBSERVEN EN LAS INTERACCIONES (Auto-observación)

FECHA	CONDUCTA	PERSONA(S)	ASPECTOS SATIS- FACTORIOS DE LA ACTUACION	ASPECTOS DE LA ACTUACION QUE NECESITAN MEJORAR.	EVALUACION GLOBAL EXCEL/BUENA REG/POBRE

NOMBRE: _____

Galassi De Merna and Galassi P. John
Assert Yourself—How to be your own person,
ed, Human Sciences Press. E.U.A., 1977, p.47.

ESCUELA DE ENFERMERIA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

PROGRAMA DE TALLER SOBRE:
"ASERTIVIDAD EN EL SALON DE CLASE"

ALUMNOS: Subgrupo "B" del Semestre 11

TIEMPO: 18 horas.

PERIODO: 12 de marzo a 11 de abril de 1987.

HORARIO: Jueves 17-19 hrs. y sábado 9-11 horas.

RESPONSABLE DEL TALLER: Lic. Nohemí Martínez Rosas.

ASESORAS: Lic. Ma. Ileana Pisanty
M.E. Bertha Cecilia Salazar.

San Luis Potosí, S.L.P. marzo 1987.

INTRODUCCION

El entrenamiento en asertividad es una combinación de técnicas a través de las cuales se puede ayudar a individuos o grupos a mejorar - el autoconocimiento, aumentar su autoestima, reducir la respuesta de ansiedad y desarrollar la capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Este programa fue preparado para desarrollarse con un grupo de estudiantes que cursan el primer año de la carrera de Licenciado en Enfermería, quienes tienen mayor riesgo de enfrentarse a situaciones problemáticas tanto de índole personal como escolar, mismas que pueden generarles sentimientos y/o impulsos como la ansiedad y agresión entre otros. Tomando como antecedente el concepto del entrenamiento en asertividad, - se considera que el conocimiento y comprensión de la conducta asertiva - para ponerla en práctica en diversas circunstancias, es una forma de - - orientar a los alumnos sobre como utilizar la ansiedad y agresión en la resolución de problemas de una manera constructiva. Asimismo, identificar el tipo de comunicación y los efectos de ésta al interactuar con sus compañeros y maestros así como otras personas significativas -familia y amigos-. Además, la asertividad les puede ayudar a participar con eficiencia y eficacia en el cumplimiento de la labor asistencial como integrantes del equipo de salud desde el inicio de su práctica clínica y posteriormente en el ejercicio profesional.

El taller que se desarrollará en base a este programa, forma -

parte de una tesis para obtener el grado de Maestría en Enfermería con Especialidad en Salud Mental y Psiquiatría.

El programa se aplicará en un lapso de 5 semanas con 2 sesiones semanales en un total de 18 horas. La decisión en cuanto al tiempo se fundamenta en reportes de investigadores que han observado resultados similares en entrenamientos asertivos durante periodos prolongados como en intentivos.

El contenido programático está dividido en 2 Unidades: Unidad I "Asertividad", Unidad II "Ansiedad y Agresión".

La evaluación será continua y al final del programa, tomando en cuenta los registros sobre la observación conductual elaborados por los alumnos y el profesor, además el análisis comparativo de los resultados del pre-test y post-test aplicado a los grupos control y experimental, para relacionar la información con los objetivos de este estudio.

OBJETIVOS GENERALES

Que los alumnos que participen en el taller, logren:

1. Identificar las conductas asertivas, no asertivas o sumisas y las agresivas.
2. Discriminar las formas productivas e improductivas de utilizar la ansiedad y la agresión.
3. Aplicar la conducta asertiva ante situaciones provocadoras de ansiedad y agresión en el salón de clases.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<p>Que los alumnos que participen en el taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifiquen cual será su participación en la dinámica del taller. 	<p>Informar a los estudiantes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duración y horario del taller. - Contenido general del programa. - Técnicas que se utilizarán. - La importancia de su asistencia a todas las sesiones. - Hija de diario de tareas y registro autoobservacional. <p>UNIDAD 3</p> <p>Agressividad</p> <p>1. Conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agressividad. - Conducta agresiva - Conducta no agresiva - Conducta agresiva <p>2. Características de una persona agresiva.</p>	<p>Exposición.</p> <p>Interrogar sobre sus dudas y aclararlas.</p> <p>Pedir a los alumnos que hagan una lista de actividades a través de las cuales participen en el taller.</p> <p>Registrar observaciones de conductas.</p> <p>Posterior a la exposición sobre los conceptos señalados y las conductas de la agresividad. Pedir a los alumnos que relaten ejemplos de vida en los que consideren fueron agresivos, no agresivos y características para identificar las características.</p> <p>Leer los casos proporcionados por el maestro para comparar ejemplos de las conductas revisadas y clasificar los conceptos de las mismas.</p> <p>TAREA: Observar las conductas verbales y no verbales de 3 personas y registrarlas en el diario de tareas.</p>	<p>Pizarra</p> <p>Programa del taller.</p> <p>Material mimeografiado.</p> <p>Adura Mondragón, A. Palencia y Bolaños Nag Juntich "Curso para reducir la ansiedad ante la participación en grupo". México, Ed. Talleres 1983 p. 18.</p> <p>Láminas.</p>	<p>90'</p>	<p>Participación de los alumnos.</p> <p>Participación al aportar ejemplos de su vida.</p> <p>Participación en la comparación y clasificación de los ejemplos dados.</p>

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<p>Identificar las manifestaciones de agresividad y agresión.</p>	<p>5. Concepto de agresión. 6. Algunas formas de expresar agresión. 7. Situaciones generales que pueden generar agresión. 8. Relación entre agresividad y agresión.</p>	<p>Relatar situaciones en las cuales consideren que han sido agresivos para identificar las formas de manifestar la agresión. Solicitarles una autoevaluación en relación a cumplimiento de tareas. Pedirles que hagan el registro correspondiente a la observación conductual.</p>	<p>Haber S. et., al "Psiquiatría-Texto básico" España, Ed. Salvat 1983, p.p. 199-202. Madigan East Marlan y Nohren S. Geanelte. "Psicología" Teoría y Práctica" México, Ed. Interamericana 1973, p.p. 30-34. Fuente: "Diario de Tareas"</p>	2 horas	Participación e interés.
<p>Practique la conducta asertiva en situaciones provocadoras de ansiedad y/o agresión en el salón de clases para que a futuro disminuya la ansiedad y agresión ante las mismas.</p>	<p>9. Situaciones generadoras de ansiedad y/o agresión en el salón de clases. 9.1 Dar y recibir cumplidos asertivamente. a) Formas comunes de dar y recibir cumplidos.</p>	<p>(Comparativa experiencial sobre la tarea anterior. Exposición. Participa en un ejercicio de "dar y recibir cumplidos" para identificar manifestaciones de ansiedad y/o agresión. - Hacer comentarios sobre las conductas observadas al dar y recibir cumplidos en forma asertiva para comprender la importancia y los sentimientos que pueden experimentarse. - Lectura comentada - Registrar las conductas observadas.</p>	<p>Pizarra Meana Dee Galami John P. Galami "Assert yourself-how to be your own person" E.U.A. Ed. Human Sciences Press. 1977 p.p. 83-84.</p>		<p>(Cumplimiento de la tarea. Participación. Interés y participación en los ejercicios de dar y recibir. Facilidad y/o dificultad para dar y recibir cumplidos.</p>

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<p>Discriminen entre una forma - efectiva y otra inefectiva -- para hacer y rechazar demandas (peticiones!).</p>	<p>9.2 Hacer y rechazar peticiones (demandas) asertivamente.</p>	<p>AREA: Dan dos cumplidos en su hogar o en el salón de clases y valoran como se sienten al hacerlo.</p> <p>Participan en un ejercicio -- (dinámica grupal) para que -- analicen su habilidad en hacer y rechazar demandas en el salón de clases.</p> <p>- Pedir a los alumnos que registren la conducta autobservada.</p> <p>TAREA: Hacer y rechazar mínimo 2 peticiones en el salón de -- clase o en su hogar y relatar sentimientos experimentados.</p>	<p>Aduna Mondragón Alma - Patricia y Bolaños Díaz Judith "Curso para reducir la ansiedad ante la participación en grupo" Ed. Trillas, México 1983.</p> <p>Merna Dee Salazar y John P. Salazar. "Assent your self-How to be your own person". E.U.A. Human Sciences Press. 1977. - p.p. 97-98 y 133-134.</p>	<p>1 hora</p>	<p>Cumplimiento de la tarea.</p> <p>Participación e interés.</p>
<p>su capacidad para expresar opiniones personales.</p>	<p>9.3 Expresar opiniones personales asertivamente.</p>	<p>Exposición.</p> <p>Pedir a los alumnos que expresen su opinión personal -- asertivamente ante una situación dada para identificar -- componentes verbales y no -- verbales que pueden mejorarse.</p> <p>- Registrar la conducta autoobservada.</p>	<p>Pizarra.</p>	<p>1 hora</p>	<p>Participación e interés.</p>
<p>Autoobservarse en situaciones evaluativas reales en el salón de clases.</p>	<p>9.4 Ansiedad ante la exposición oral.</p>	<p>Exposición.</p>	<p>Pizarra</p> <p>Material mimeografiado.</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>Revisar tarea ante el profesor.</p>

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<p>Practicar la expresión de sentimientos negativos asertivamente para que en el futuro disminuya su ansiedad y/o opresión ante experiencias similares.</p>	<p>9.5 Expresión de enojo justificada asertivamente.</p>	<p>Proporcionar a cada uno de los integrantes del grupo una hoja con un tema sencillo y dar instrucciones para prepararlo durante 10 minutos (recoger las hojas).</p> <p>Exponer el tema durante un intervalo de 3 minutos.</p> <p>Al finalizar la exposición de cada participante, retroalimentar las conductas verbales y no verbales presentadas por el expositor (primero las que gustan y después las que no gustan).</p> <p>TAREA: Expresar mínimo 2 opiniones personales en su hogar o en el salón de clases y relatar ante el grupo los sentimientos que experimentaron.</p> <p>Hacer registros en la hoja de autoobservación.</p> <p>Exposición.</p> <p>Pedir a los alumnos que participen en un ejercicio en el cual expresen enojo asertivamente ante dos situaciones que generalmente generan opresión en el salón de clase.</p>	<p>Adriana Mondragón Putruchi y Polonio Díaz Judith.</p> <p>"Curso para reducir la ansiedad ante la participación en grupo", México, Ed. Trilhan, 1983, p.p. 27-28 y 41-60.</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>Conductas verbales y no verbales durante la exposición.</p> <p>Cumplimiento de tareas.</p> <p>Participación e interés.</p>

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<p>Practicar la conducta asertiva ante personas que representan o son figuras de autoridad en el salón de clases.</p>	<p>Interacción con personas que representan autoridad.</p>	<p>Autoobservar los componentes verbales y no verbales durante la interacción y registrar en la hoja correspondiente las conductas que deben ser mejoradas.</p> <p>TAREA: Expresar una vez como mínimo, su enojo en forma asertiva en el salón de clases o en su hogar e identificar los sentimientos experimentados.</p> <p>Exposición.</p> <p>Pedir a los alumnos que representen algunas situaciones específicas para practicar: dar cumplidos, hacer una petición, expresar enojo justificado, dar una opinión personal, etc. a - figuras de autoridad en el salón de clase. (maestros) y valorar sus capacidades de valoración durante el taller.</p>	<p>Merna Dee Galamii. John P. Galamii, "Assert your self - How to be your own person".</p> <p>E.U.A. Ed. Human Sciences Press. 1977 p.p. 153-166.</p> <p>Pizarra.</p> <p>Merna Dee Galamii</p> <p>John P. Galamii</p> <p>"Assert your-self-How to be your own person"</p> <p>E.U.A. Ed. Human Sciences Press. 1977, p.p. 162-169, y 182-189.</p>	<p>1 hora</p>	<p>Cumplimiento de la tarea.</p> <p>Facilidad y/o dificultad para practicar las conductas señaladas.</p> <p>Interés en la participación y comentarios.</p>

DIARIO DE TAREAS

NOMBRE:

FECHA	TAREA	¿QUE HICISTE?	EVALUACION Excelente/ Buena, Regular Pobre.	METAS FUTURAS.

NOTA: La escala de evaluación es diferente
a la propuesta por las autoras.

Aduna Mondragón Alma Patricia, Bolaños Díaz Judith.
Curso para reducir la ansiedad ante la participación
en grupo, Ed. Trillas, México, 1983, p. 69.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

- 1.- *El taller sobre asertividad le pareció:*
 - () *Excelente*
 - () *Bueno*
 - () *Regular*
 - () *Pobre*
- 2.- *El tiempo dedicado al taller le pareció:*
 - () *Suficiente o adecuado.*
 - () *Insuficiente*
- 3.- *La metodología utilizada durante el taller:*
 - () *Le dificultó el aprendizaje*
 - () *Le facilitó el aprendizaje*
- 4.- *En relación a los contenidos revisados durante el taller:*
 - a.- *En cual(es) tuvo mayor dificultad para entender.*
 - b.- *En cual(es) tuvo mayor facilidad para entender.*
 - d.- *Cual(es) le gustó más.*
 - e.- *Cual(es) le gustó menos.*
- 5.- *Su participación durante el taller lo considera:*
 - () *Excelente*
 - () *Buena*
 - () *Regular*
 - () *Pobre*
- 6.- *Comentarios y / o sugerencias.*

Instrumento elaborado exprofeso para la evaluación del taller. 1987.-

ESCALA DE AUTOEXPRESION UNIVERSITARIA

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR ESTE INVENTARIO

El siguiente inventario está diseñado para proveer información sobre la manera en la que se expresa de Ud. mismo. Por favor conteste - las preguntas chequeando en la casilla apropiada del 0 - 4 (casi siempre ó siempre, 1; usualmente 1; algunas veces, 2; rara vez, 3; nunca o casi - nunca, 4) Su respuesta debe respuesta debe reflejar como se expresa a sí mismo generalmente en las situaciones siguientes:

- 1.- Cuando alguien empuja enfrente de Ud., cuando hace fila en la escuela, ¿Lo ignora?
- 2.- Cuando Ud. decide que ya no desea verse más con alguien de sus compañeros de clase ¿Tiene Ud. una marcada dificultad en decirle su decisión?
- 3.- Cambiaría Usted una jeringa o un termómetro que hubiera comprado en la escuela y descubrió que está defectuosa (o)?
- 4.- Si Ud. decidiera cambiar de carrera, lo cual sus padres no aprueban ¿Tendría dificultad en decirlo?
- 5.- ¿Se inclina Ud. a ser excesivo en elogiar a sus compañeros?
- 6.- ¿Si Ud. estuviera estudiando y su compañero estuviera haciendo mucho ruido, le pediría que dejara de hacerlo?
- 7.- ¿Es difícil para Ud. elogiar o premiar a sus compañeros de clase?.
- 8.- Si Ud. está enojado(a) con algunos de sus compañeros de clase ¿Puede decirselos?
- 9.- Ud. le insiste a su compañero de clases en que haga su parte que le corresponde de la limpieza en las prácticas?
- 10.- Si Ud. se da cuenta que se está enamorando de un(a) compañer(a) de clase con quien está saliendo ¿Tendría dificultad en expresarle sus sentimientos a esa persona?
- 11.- Si un(a) compañer(a) de clase a quien le ha prestado dinero parece haberlo olvidado ¿Se lo recordaría?
- 12.- ¿Es Ud. super cuidadoso en evitar herir los sentimientos de sus -- compañeros?
- 13.- ¿Si Ud. tiene un amigo cercano y a algunos de sus compañeros no les agrada y a quien constantemente critican ¿Les informaría a sus --

compañeros que no está de acuerdo con ellos y les diría las cosas -
positivas que tiene su amigo?

14.- ¿Encuentra Ud. difícil pedir un favor a uno de sus compañeros de -
clase?

15.- Si en la cafetería le fuese servida una comida que no es de su ente-
ra satisfacción, le reclamaría al mesero?

16.- Si su compañero de clase se come sin su permiso su lonche que tenía
guardado: ¿Le podría expresar su desagrado?

17.- Si un vendedor de uniformes le ofrece uno que no le queda bien, - -
¿Tendría dificultad en decir NO?

18.- ¿En el salón de clase se guarda sus opiniones para Ud. mismo?

19.- Si unos amigos lo visitan cuando Ud. quiere estudiar en la biblio-
teca, ¿Les pediría regresar en un momento más conveniente?

20.- Puede Ud. expresar amor y afecto a los compañeros que quiere?

21.- Si Ud. estuviera en un pequeño seminario y el profesor hiciera una
afirmación que Ud. considera falsa ¿Se atrevería a cuestionarlo?

22.- Si un compañero del sexo opuesto a quien ha querido conocer le son-
ríe o le dirige su atención en una fiesta que organizaron en su es-
cuela ¿Tomaría la iniciativa para empezar una conversación?

23.- Si un maestro expresa opiniones con las que Ud. fuertemente desa-
cuerda, se aventuraría a establecer su propio punto de vista?

24.- Le saca la vuelta sus compañeros para evitar problemas?

25.- Si uno de sus compañeros(as) está usando una ropa nueva que a Ud. -
le gusta ¿Se lo diría a esa persona?

26.- Si después de salir de la cafetería se dá cuenta que le dieron "cam-
bio de menos" se regresaría a solicitar la cantidad correcta?

- 27.- Si un compañero le pide algo que Ud. no considera razonable ¿Es capaz de rehusarse?
- 28.- Si un compañero de otro semestre de la escuela lo(a) estuviera molestando ¿Escondería sus sentimientos en vez de expresar su molestia?
- 29.- Si uno de sus maestros le pide permanecer más tiempo en la escuela cuando Ud. ha hecho planes importantes ¿Le diría lo que realmente prefiere?
- 30.- Expresa su coraje o disgusto hacia compañeros del sexo opuesto cuando es justificado?
- 31.- Si un compañero le hace un favor ¿Le dice lo mucho que lo aprecia?
- 32.- Cuando un compañero habla sin consideración e injustamente ¿Se da por vencido a decirle algo al respecto?
- 33.- Evita el contacto social con sus compañeros por temor de hacer o decir algo mal?
- 34.- Si un compañero traiciona su confianza ¿Titubearía en expresarle su disgusto a esa persona?
- 35.- Cuando una secretaria de la escuela atiende a alguien que llegó después que Ud. ¿Le reclamaría sobre el asunto?
- 36.- Si Ud. está particularmente feliz por la buena suerte de uno de sus compañeros(as) ¿Se lo puede expresar a esa persona?
- 37.- ¿Vacilaría en pedirle prestado dinero a un compañero de la escuela?
- 38.- Si un compañero bromea tanto con Ud. hasta el punto de que le causa ninguna gracia ¿Tiene dificultad en expresarle su disgusto?
- 39.- Si llega tarde a una junta ¿Prefiere permanecer de pie que ir a un asiento del frente, el cual solamente se puede asegurar con un buen

grado de notabilidad?

- 40.- Si la persona con quien Ud. está citado le llama el sábado en la noche, quince minutos antes de la cita, y le dice que él(ella) tiene que estudiar para un examen importante y que no puede verlo(a): ¿Le expresaría su disgusto?
- 41.- Si Ud. está en clases y alguien le está golpeando con el pie su - - asiento por detrás ¿Le pediría que dejara de hacerlo?
- 42.- Si un compañero lo interrumpe a la mitad de una importante conver- sación ¿Le pide a la persona que espere hasta que Ud. haya termina- do?
- 43.- Ud. ofrece voluntaria y libremente información u opiniones en discu- siones de clase?
- 44.- ¿Se rehúsa a hablarle a un compañero atractivo del sexo opuesto?
- 45.- Si Ud. estuviera en el salón y el personal administrativo no cum- pliera con ciertas reparaciones necesarias, después de prometer ha- cerlas, ¿Le insistiría?
- 46.- Si sus maestros le piden estar en clases a una hora en que siente - demasiado temprano e irrazonable, ¿Trata de discutirlo con ellos,
- 47.- ¿Encuentras difícil defender sus derechos en el salón de clases?
- 48.- Si un compañero lo critica injustamente ¿Le expresa su resentimien- to enseguida?
- 49.- ¿Expresa sus sentimientos a sus compañeros?
- 50.- ¿Evita preguntar en clases por su timidez?
- NOTA: Como se explica en la metodología, los ítems que no se modificaron son los identificados con los siguientes números: 4, 5, 6, 12, 21, 39, - 40, 43 y 50.

BIBLIOGRAFIJA:

Galassi P. John. et. al.; "The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness", Behavior Therapy, Vol.5, 1974, - p.p. 165-171.

HOJA DE RESPUESTA
ESCALA DE AUTOEXPRESION UNIVERSITARIA.

Nombre _____ Edad _____ Sexo _____ Fecha _____

Domicilio _____ Teléfono: _____

Por favor lea las instrucciones de la escala de autoexpresión y entonces marque con una X el número apropiado para cada pregunta.

	Casi siempre o siempre (0)	Usualmente (1)	Algunas veces (2)	Rara vez (3)	Nunca o casi nunca (4)
--	---------------------------------	---------------------	------------------------	-------------------	-----------------------------

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 13. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 25. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 37. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 2. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 14. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 26. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 38. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 3. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 15. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 27. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 39. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 4. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 16. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 28. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 40. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 17. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 29. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 41. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 6. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 18. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 30. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 42. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 7. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 19. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 31. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 43. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 8. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 20. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 32. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 44. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 9. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 21. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 33. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 45. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 10. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 22. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 34. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 46. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 11. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 23. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 35. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 47. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 12. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 24. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 36. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | 48. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| | | | 49. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| | | | 50. <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |

IDARE

SXR

Inventario de Autoevaluación

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente *generalmente*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase; pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente *generalmente*.

	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	CASI SIEMPRE
21. Me siento bien	0	2	3	4
22. Me canso rápidamente	0	2	3	4
23. Siento ganas de llorar	0	2	3	4
24. Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	0	2	3	4
25. Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	0	2	3	4
26. Me siento descansado	0	2	3	4
27. Soy una persona "tranquila, serena y sosegada"	0	2	3	4
28. Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	0	2	3	4
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	0	2	3	4
30. Soy feliz	0	2	3	4
31. Tomo las cosas muy a pecho	0	2	3	4
32. Me falta confianza en mí mismo	0	2	3	4
33. Me siento seguro	0	2	3	4
34. Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades	0	2	3	4
35. Me siento melancólico	0	2	3	4
36. Me siento satisfecho	0	2	3	4
37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	0	2	3	4
38. Me afectan tanto los desencuentros que no me los puedo quitar de la cabeza	0	2	3	4
39. Soy una persona estable	0	2	3	4
40. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	0	2	3	4

IDARE

Inventario de Autoevaluación

por

C. D. Spielberg, A. Martínez-Urrutia, F. González-Reigosa, L. Natalicio y R. Díaz-Guerrero

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se *siente ahora mismo*, o sea, en *este momento*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

	NO EN LO ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento calmado	①	②	③	④
2. Me siento seguro	①	②	③	④
3. Estoy tenso	①	②	③	④
4. Estoy contrariado	①	②	③	④
5. Estoy a gusto	①	②	③	④
6. Me siento alterado	①	②	③	④
7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo	①	②	③	④
8. Me siento descansado	①	②	③	④
9. Me siento ansioso	①	②	③	④
10. Me siento cómodo	①	②	③	④
11. Me siento con confianza en mí mismo	①	②	③	④
12. Me siento nervioso	①	②	③	④
13. Me siento agitado	①	②	③	④
14. Me siento "a punto de explotar"	①	②	③	④
15. Me siento reposado	①	②	③	④
16. Me siento satisfecho	①	②	③	④
17. Estoy preocupado	①	②	③	④
18. Me siento muy excitado y aturdido	①	②	③	④
19. Me siento alegre	①	②	③	④
20. Me siento bien	①	②	③	④

ASERTIVIDAD EN EL SALON DE CLASES

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO. ASERTIVIDAD EN EL SALON DE CLASES.

1. Lea con cuidado cada una de las situaciones que se presentan.
2. Ante las situaciones expuestas marque con una X la respuesta que tenga relación con su forma de actuar más frecuente.
3. Su sinceridad al marcar las respuestas, será de gran utilidad en este estudio.
4. Por favor no marque más de una respuesta para cada situación.
5. Si en alguna de las situaciones, la respuesta no va de acuerdo con su forma normal de reaccionar, intente señalar la respuesta más cercana a su manera de ser.
6. Esta información es confidencial.
7. El presente cuestionario no tiene el propósito de otorgar una calificación personal.

1. *Se le pierde un libro o sus apuntes en el salón.*

___ *Ustedes son unos rateros, me robaron el libro, en este salón no hay nada seguro.*

___ *No dice nada.*

___ *Compañeros quiero informarles que olvidé mi libro en el salón, si alguno de ustedes lo tomó, por favor regrésemelo.*

2. *Un maestro le llama la atención y usted considera que fue injusto -*

___ *Está bien maestro, tiene razón.*

___ *Maestro, quiero que por favor me permita hablar con usted para explicarle cómo sucedió el incidente, pues considero que no fué justa su llamada de atención.*

___ *Maestro, usted se vale de su autoridad para hacer lo que le de la gana y nunca toma en cuenta mi opinión, es usted un maestro incompetente.*

3. *Un compañero le invita a faltar a clase y usted no está de acuerdo:*

___ *Está bien no vendré a clase.*

___ *No quiero faltar a clase, por lo tanto, no puedo acompañarte.*

___ *A mi no me involucres en tus cosas, porque por lo visto eres un(a) irresponsable.*

4. *Llegó tarde a una clase:*

___ *No entra al salón.*

___ *Entra haciendo el menor ruido posible y al terminar la clase, le explica al mestros el porqué de su retardo.*

___ *Entra haciendo ruido, distrae a sus compañeros y al maestro y no da ninguna explicación.*

5. *Un compañero (a) menciona algo sobre usted que no es verdad:*

- ___ *Usted siente enojo y no aclara con él (ella)*
- ___ *Usted siente enojo y le pide que hablen a solas y le dice: Me siento molesto por los comentarios que haz hecho sobre mí y que no son verdaderos, deseo que esta situación no se vuelva a repetir.*
- ___ *Usted siente enojo y en presencia de otros copañeros le grita que no le vuelva a hablar porque es un mentiroso y que si se repite la situación, le irá muy mal.*
- 6.- *El maestro cambia la fecha de un examen y usted tiene un compromiso que deberá cumplir el día del examen:*
- ___ *Habla con el maestro para informarle sobre el compromiso que estableció y solicitar la oportunidad de realizar su examn en otra fecha.*
- ___ *Se presenta al examen.*
- ___ *Organiza al grupo para que nadie asista el día del examen y amenaza a los compañeros que se presenten.*
7. *El maestro le pide que pase a desarrollar un problema en el pizarrón:*
- ___ *Porqué le gusté yo? que pase otra persona, además ni explicó bien ayer.*
- ___ *No estoy seguro (a) de como desarrollar el problema pero me interesa aprender ¿Me ayudará con las dudas que se presenten,*
- ___ *Pasa al pizarrón, se angustia porque no ha entendido el procedimiento, sus compañeros empiezan a comentar y reirse y usted se regresa en silencio a su lugar.*
8. *La Directora de la Escuela le informa que es necesario que todos los alumnos tengan los libros de Texto y usted no tiene posibilidad económica de adquirirlos:*

- ___ Se preocupa y no habla con nadie acerca de su problema.
- ___ Habla en privado con la Directora y/o algunas de sus compañeras de su grupo para solicitar le presten los libros e investiga si se encuentran en la biblioteca.
- ___ Le contesta a la Directora que nada más se pone a pedir cosas sin saber la situación de los alumnos que usted no sabrá como resuelve el problema.
9. Reprobó el examen;
- ___ Siente que ha sido un gran fracaso, tiene dificultad para reconciliar el sueño y piensa en la posibilidad de abandonar la escuela. - No lo comenta con nadie.
- ___ Le dice al maestro que él tiene la culpa por no explicar bien y además usted piensa que su forma de calificar no es la adecuada.
- ___ Analiza las posibles causas y se prepara mejor para el siguiente, - con la idea de que usted es capaz de aprobar la materia.
10. El maestro no aceptó cambiar la hora de un examen y explica los motivos:
- ___ Se presenta al examen muy enojada, pero no comenta nada.
- ___ Le dice al maestro: es usted muy rígido, ya olvidó que fue estudiante, seguramente que usted y yo vamos a tener problemas.
- ___ Le dice al maestro, comprendo que en esta ocasión no es posible — para usted hacer el cambio. Aunque me molesta mucho esta situación.
11. Pide la oportunidad de opinar sobre un tema X y el maestro señala a otros de sus compañeros para que participe.
- ___ Vuelve a insistir levantando la mano.
- ___ Se mantiene callado durante el resto de la clase y piensa que su —

opinión no es importante.

___ *Habla al mismo tiempo que está participando su compañero y no toma en cuenta la intervención del maestro.*

12. *Un compañero le solicita ayuda para contestar el examen y a usted - no le gusta:*

___ *Maestro, mire, este nada más me está preguntando, dígame que no me moleste.*

___ *Usted se mantiene callado y tranquilo. Al salir le explica a su - compañero que se siente incómodo al no respetar las normas establecidas y que prefiere que no se vuelva a repetir la situación.*

___ *Se preocupa por el riesgo de que le suspendan el examen y porque - teme que su compañero se enoje con usted y le ayude cuando el maestro está aclarando una duda a sus compañeros.*

13. *El maestro hace una pregunta y usted sabe la respuesta. Las aportaciones de sus compañeros fueron incompletos y el maestro insiste en que se amplíe la información.*

___ *Solicita la oportunidad para contestar levantando la mano.*

___ *No interviene.*

___ *Cuando uno de sus compañeros está contestando, usted aporta su idea hablando más fuerte que su compañero.*

14. *Es necesario realizar un trabajo en equipo y usted no podrá asistir a la cita:*

___ *Habla con sus compañeros y les explica la causa por la que no podrá asistir y busca la forma de participar en la realización del trabajo.*

___ *No asiste y está preocupado porque no habló con sus compañeros.*

- ___ Le dice a sus compañeros: yo no podré ir, así que hagan el trabajo y si no quieren anotar su nombre, hagan lo que quieran.
15. No estudió algunos puntos del capítulo que el maestro indicó se estudiara:
- ___ Solicita explicación oportuna al maestro.
- ___ Se queda con las dudas porque siente vergüenza ante sus compañeros.
- ___ Exige a uno de sus compañeros que le explique y se molesta porque éste se niega a brindarle ayuda.
16. Necesita unos apuntes porque no pudo asistir a la clase.
- ___ Préstame tus apuntes por favor, mañana te los regresaré. (Los regresa según lo prometido)
- ___ Le dice a uno de sus compañeros que le consiga los apuntes.
- ___ Préstame tus apuntes y ni se te ocurra decirme que no porque a todos se nos ofrece.
17. Uno de los compañeros le dice en presencia del grupo que usted es buen estudiante.
- ___ Gracias, tus palabras me animan a seguir esforzándome.
- ___ Me da la impresión de que tus palabras no son sinceras y no me gusta que me digan nada porque ustedes son unos hipócritas.
- ___ Se mantiene en silencio, siente dificultad para agradecer el cumplido de su compañero.
18. Sus compañeros le señalan algunas fallas que tuvo al exponer un tema:
- ___ Se molesta y les dice: "Ya los veré cuando a ustedes les toque exponer, piensan que es fácil?"
- ___ Se siente incómoda porque pudo haberlo hecho mejor y acepta los señalamientos agradeciendo a sus compañeros la ayuda.

- ___ Se siente incómoda y se mantiene en silencio.
19. Dos compañeros están conversando durante la clase.
- ___ "Tal vez no se den cuenta de que están interrumpiendo, pero me resulta difícil escuchar lo que dice el maestro. ¿Podrán por favor hablar más bajito? Gracias.
- ___ Si ustedes no tienen interés en la clase, salgan del salón, no estén interrumpiendo.
- ___ No dice nada.
20. Algunos de sus compañeros presentaron un trabajo que le gustó mucho, es probable que obtengan mayor calificación que usted.
- ___ Tiene deseos de expresar un cumplido pero no lo hace.
- ___ Al terminar el trabajo los felicita por el esfuerzo que hicieron y les dice que le gustó mucho el trabajo.
- ___ Comenta con alguna de sus compañeras que le gustó el trabajo pero no le diré nada al equipo porque se "creen mucho".
21. Está en el salón con un grupo de compañeros esperando al maestro y llegó tarde.
- ___ Inicia y mantiene una conversación sobre el tema que se revisará en clase.
- ___ Se mantiene separado del grupo.
- ___ Piensa que el maestro es un impuntual e invita a sus compañeros a retirarse del salón.
22. Usted está molesto(a) porque considera injusto de alguno de sus compañeros hagan comentarios negativos de una de sus amigas que no está presente.
- ___ Piensa que no es el momento para expresar su molestia y se mantiene

callado.

___ Me molesta mucho su actitud, no considero que hagan ese tipo de comentarios en ausencia de mi amiga. Prefiero que no continúen.

___ Seguramente ustedes piensan que son perfectos y dedican el tiempo a criticar a los demás, son de lo peor que he conocido.

23. Usted se encuentra en el salón con el maestro y algunos de sus compañeros esperando al resto del grupo para iniciar la clase.

___ Se siente cohibida y sale del salón para regresar cuando empieza la clase.

___ Inicia una conversación incluyendo al maestro en la misma.

___ Le dice al maestro ¿Para que otorgó 15 min. como oportunidad para que llegue la mayoría del grupo? Inicie la clase con los que están.

24. Su maestro(a) explicó bien la clase y aclaró sus dudas.

___ Usted lo(a) admira por su capacidad para enseñar y tiene dificultad para decirselo.

___ Al finalizar el curso se acerca y le dice: "me gusta su manera de impartir las clases, el curso fue interesante y claro.

___ Comenta con sus compañeros "estuvo bien que el maestro (a) aclarara las dudas, para eso le pagan".

25. Usted siente admiración por uno de sus compañeros, pero él desconoce su simpatía y afecto.

___ Quisiera manifestárselo pero se inhibe y no lo hace.

___ Cuando encuentra la oportunidad le expresa que lo aprecia y disfruta de su compañía.

___ Se molesta consigo misma y se considera incapaz de expresar sus sentimientos.

Instrumento diseñado expresamente para este estudio. 1987.

UN INVENTARIO PARA EVALUAR DIFERENTES TIPOS DE HOSTILIDAD

Instrucciones para contestar este inventario.

Lea con cuidado cada una de las situaciones que se presentan —
y escriba en el paréntesis una F o una V, según corresponda a su forma —
de actuar más frecuente.

ESCUELA DE ENFERMERIA
INVENTARIO DE AUTOEVALUACION

VIOLENCIA FISICA

- () De vez en cuando no puedo controlar mi necesidad de dañar a —
otros.
- () No puedo pensar que no hay una buena razón para nunca golpear a
alguien.
- () Si alguien me pega primero lo dejo hacerlo.
- () Cualquiera que me insulta a mí o a mi familia, está buscando —
pleito.
- () La gente que continuamente está fastidiando, está pidiendo que
le den un golpe en la nariz.
- () Rara vez doy golpe por golpe, aún cuando alguien me pega primero.
- () Cuando realmente pierdo mi temperamento soy capaz de bofetear —
a alguien.
- () Me meto en pleitos por aquí y por allá, cada vez que tengo a —
una persona cerca.
- () Si tengo que responder a la violencia física, para defender mis
derechos, lo haré.
- () He conocido gente que te empuja a que llegues a los golpes.

HOSTILIDAD INDIRECTA

- () De vez en cuando difundo chismes de la gente que no me gusta.
- () Nunca me enojo lo bastante para tirar cosas.
- () Cuando me enojo algunas veces azoto las puertas.

- () *Nunca le gasto bromas a nadie.*
- () *Cuando estoy enojado a veces funfurreo.*
- () *Algunas veces hago pucheros cuando no salen las cosas como yo - quiero.*
- () *Desde que tenía 10 años no he vuelto a hacer berrinches.*
- () *Recuerdo haber estado tan enojado(a) que agarré el objeto que - tenía mas cerca y lo rompí.*
- () *De vez en cuando demuestro mi coraje golpeando en la mesa.*

IRRITABILIDAD

- () *Pierdo mi temperamento fácilmente pero lo recupero rápidamente.*
- () *Siempre soy paciente con los demás.*
- () *Me irrita más de lo que los demás creen.*
- () *Me hace "hervir la sangre" alguien que se burla de mí.*
- () *Si alguien no me trata bien, no lo dejo que me moleste.*
- () *Algunas veces me molesta el solo hecho de que alguien esté cerca de mí.*
- () *Frecuentemente me siento como un barril de pólvora, listo a — explotar.*
- () *Algunas veces soy belicoso (agresivo)*
- () *No puedo ayudar a la gente que no me agrada siendo un poco rudo.*
- () *No dejo que muchas cosas sin importancia me irriten.*
- () *Ultimamente he sido guñón.*

NEGATIVISMO

- () *A menos que alguien me pidiera algo de buena manera no haría lo que quisieran.*
- () *Cuando alguien establece una regla que no me gusta, estoy - - -*

tentado(a) a romperla.

- () Cuando alguien es autoritario (mandón) hago justamente lo contrario de lo que dice.
- () Cuando alguien es mandón (autoritario), tomo mi tiempo para mostrárselo a ellos.
- () Ocasionalmente cuando estoy enojado con alguien le doy "el tratamiento del silencio".

RESENTIMIENTO

- () No parece que obtengo lo que viene de mí.
- () Los demás siempre parecen obtener los descansos.
- () Cuando miro atrás sobre lo que me ha pasado, no puedo evitar — sentir resentimiento.
- () Casi cada semana veo a alguien que me cae mal.
- () Aunque no lo demuestro algunas veces me comen los celos.
- () No conozco ninguna persona que yo odie completamente.
- () Si dejara a la gente ver mi manera de sentir, me considerarían una persona con la que es difícil llevarse bien.
- () A veces siento que la vida me trata crudamente.

DESCONFIANZA

- () Se que la gente tiende a hablar mal de mí a mis espaldas.
- () Tiendo a ponerme en guardia con la gente que es más amigable — conmigo de lo que yo espero.
- () Hay mucha gente a la que le caigo mal.
- () Hay mucha gente que parece estar celosa de mí.
- () Algunas veces tengo el presentimiento de que se están riendo de mí.

- () *Mi lema es: "nunca confíes en extraños".*
- () *Comúnmente me pregunto ¿que razón podría tener otra persona para hacer algo agradable (bonito) por mí?*
- () *Anteriormente pensaba que casi toda la gente decía la verdad, - pero ahora pienso diferente.*
- () *No tengo enemigos que realmente quieran perjudicarme.*
- () *Rara vez siento que la gente trata de agredirme o insultarme.*

AGRESIVIDAD VERBAL

- () *Cuando desapruuebo el comportamiento de mis amigos, los dejo que se enteren.*
- () *Frecuentemente me encuentro en desacuerdo con la gente.*
- () *No encuentro argumentos cuando la gente está en desacuerdo conmigo.*
- () *Exijo que la gente respete mis derechos.*
- () *Aún cuando tengo mucho coraje no uso "lenguaje fuerte".*
- () *Si alguien me molesta, soy apto para decirle lo que pienso de - él.*
- () *Cuando la gente me grita, yo le grito también.*
- () *Cuando me enojo digo groserías.*
- () *No podría poner a alguien en su lugar, aún si él lo necesitara.*
- () *Frecuentemente amenazo, aunque realmente no quiera hacerlo.*
- () *Cuando discuto tiendo a levantar la voz.*
- () *Generalmente encubro mi pobre opinión de los demás.*
- () *Prefiero conceder un punto que ponerme a discutir.*

CULPA

- () *Las pocas veces que he hecho trampa he tenido remordimientos - -*

insportables.

- () *Algunas veces he tenido pensamientos malos que me han hecho sentir vergüenza de mi mismo(a).*
- () *La gente que no cumple con su trabajo debe sentirse muy culpable.*
- () *Me deprime saber que no hice más que mis padres.*
- () *Me preocupa que mis pecados no sean perdonados.*
- () *Hago muchas cosas que después me hacen sentir remordimiento.*
- () *Cuando hago mal mi conciencia me castiga severamente.*
- () *Fracasar me da remordimiento.*
- () *Frecuentemente siento que no he vivido una vida recta.*

NOTAS ACLARATORIAS:

- 1.- *Los alumnos contestaron este instrumento con el título de: -- "Inventario de Autoevaluación".*
- 2.- *No se modificó la secuencia de los ítems, y se suprimieron los subtítulos que indican los tipos de hostilidad.*

BIBLIOGRAFIA:

Buss H. Arnold and Durkee Ann. "An inventory for Assesing Different Kindos of Hostility" Journal of Consulting Psychology, -- Vol. 21, No.4, 1957. p.p. 343-349.

FACULTAD DE INGENIERIA DO
U. A. N. L.

13 NOV 0

