

LA ASERTIVIDAD COMO FACTOR ASOCIADO A LAS HABILIDADES COGNITIVAS
DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES EN ESTUDIANTES
DE 12 AÑOS

VANESSA RODRÍGUEZ ESPINOSA

DIANA MARITZA ROMERO ACERO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN / MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y

APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ, D.C. 2011

LA ASERTIVIDAD COMO FACTOR ASOCIADO A LAS HABILIDADES COGNITIVAS
DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES EN ESTUDIANTES
DE 12 AÑOS

VANESSA RODRÍGUEZ ESPINOSA

DIANA MARITZA ROMERO ACERO

TUTORAS: LILIÁN PARADA ALFONSO

MARÍA CARIDAD GARCÍA CEPERO

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN / MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y

APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ, D.C. 2011

Nota de Advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23, de la Resolución No. 13, del 6 de julio de 1946

Contenido

Introducción.....	10
Capitulo I.....	16
Fundamentación Teórica.....	16
Desarrollo cognitivo y emocional en adolescentes de 12 años.....	16
Habilidades sociales.....	18
Habilidades de solución de problemas interpersonales.....	26
Asertividad.....	34
Capitulo II.....	49
Metodología.....	49
Tipo de Estudio.....	49
Objetivo General.....	50
Objetivos específicos.....	50
Pregunta de Investigación.....	51
Hipótesis.....	51
Muestra.....	51
Variables de Estudio.....	52
Instrumentos.....	55
Procedimiento.....	59
Limitaciones.....	63

Capitulo III	65
Resultados y Análisis	65
Resultados cuantitativos.....	65
Resultados Cualitativos.	80
Capitulo IV.....	99
Discusión	99
Implicaciones Educativas.....	105
Referencias	107
Anexos	112

Lista de Tablas

Tabla 1	Habilidades cognitivas de solución de problemas Interpersonales.....	32
Tabla 2	Tres Estilos de Respuesta (Caballo, 2005, pp. 227)	41
Tabla 3	Distribución de la Muestra	52
Tabla 4	Estilos habituales de interacción social (García y Magaz, 2000, pp.12)..	53
Tabla 5	Percentiles para la Escala AIHA	56
Tabla 6	Percentiles para la Escala AIHA	66
Tabla 7	Tabla de Contingencia para los EHIS, discriminados por género	68
Tabla 8	Tabla de Contingencia para los EHIS, discriminados por tipo de Colegio.....	69
Tabla 9	Rendimiento promedio de la muestra en HACSPI	71
Tabla 10	Rendimiento en HACSPI, discriminados por género	72
Tabla 11	Resultados prueba t para grupos independientes: Rendimiento Promedio en HACSPI, discriminados por género.....	72
Tabla 12	Rendimiento promedio en HACSPI, discriminando por tipo de colegio...	72
Tabla 13	Resultados de la prueba ANOVA: Comparación múltiple entre los Puntajes de HACSPI de los diferentes colegios.....	75
Tabla 14	Comparación de puntajes promedio entre estudiantes con EHIS Asertivo vs. no asertivo.....	78
Tabla 15	Prueba t de grupos independientes, estudiantes con EHIS asertivo vs. no asertivo.....	79
Tabla 16	Respuestas Típicas para la Situación 1 del Test EVHACOSPI, según generación de alternativas.....	83

Tabla 17	Situación 1. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes	84
Tabla 18	Respuestas Típicas para la Situación 2 del Test EVHACOSPI	85
Tabla 19	Situación 2. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes	85
Tabla 20	Respuestas Típicas para la Situación 3 del Test EVHACOSPI	86
Tabla 21	Situación 3. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes	87
Tabla 22	Situación 1. Respuestas en los ítems Generar Alternativas y Toma de Decisión de 19 sujetos cuyas respuestas representan un EHIS definido..	89
Tabla 23	Situación 1. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes en 19 casos seleccionados.....	91
Tabla 24	Situación 2. Respuestas en los ítems Generar Alternativas y Toma de Decisión de 19 sujetos cuyas respuestas representan un EHIS definido..	92
Tabla 25	Situación 2. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes en 19 casos seleccionados.....	94
Tabla 26	Situación 3. Respuestas en los ítems Generar Alternativas y Toma de Decisión de 19 sujetos cuyas respuestas representan un EHIS definido..	95
Tabla 27	Situación 3. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes en 19 casos seleccionados.....	96
Tabla 28	Relación entre respuestas del Test EVHACOSPI y EHIS	97

Lista de Figuras

Figura 1. El Modelo de Procesamiento de la Información Social (Crick y Dodge, 1994, pp. 76)	22
Figura 2. Esquema de los cuatro estilos de Comportamiento Social de acuerdo con los niveles de Auto y Hetero-Asertividad de los sujetos (García Pérez, E.M. y Magaz, A., 2000, p. 13).....	40
Figura 3. Distribución de la muestra discriminando Estilos y Tenencias Habituales de Interacción social	66
Figura 4. Porcentaje de estudiantes por EHIS, discriminados por género	67
Figura 5. Porcentaje de estudiantes por EHIS, discriminados por tipo de colegio ..	69

Lista de Anexos

Anexo 1	Formato de asentimiento informado para estudiantes	112
Anexo 2	Formato de consentimiento informado para padres de familia	113
Anexo 3	Matriz de recolección de datos	114
Anexo 4	Prueba post-hoc de Bonferroni: comparación múltiple entre los puntajes de HACSPI según tipo de colegio	115
Anexo 5	Porcentaje de acuerdo a cada ítem del autoinforme AIHA según EHIS..	119

Introducción

El colegio es el espacio donde se enseñan y aprenden diferentes conocimientos, tanto académicos como sociales. Allí, se construyen relaciones interpersonales con los iguales y profesores; compartiendo no solo ideas y experiencias, sino también, diferentes maneras de ver el mundo. No obstante, en los últimos años ha sido protagonista del aumento de la violencia escolar entre compañeros.

Este fenómeno es una problemática cada día más frecuente en las aulas de diferentes países alrededor del mundo. Por tal razón, la Organización de la Naciones Unidas a través de la UNESCO formaliza en el año 2002 una publicación titulada *Buenas prácticas en la resolución de conflictos en el medio escolar. Algunos ejemplos*, cuyo objetivo fue recopilar diferentes prácticas innovadoras que contribuyen como herramientas pedagógicas concretas a la resolución de conflictos en el mundo escolar y que sirve como ejemplo para que diferentes instituciones educativas pongan en práctica dichas propuestas (Monclús, 2005).

En Colombia la violencia escolar también permea los diferentes espacios educativos en donde tanto niñas como niños y jóvenes son agredidos y se agreden haciendo de este un lugar donde la humillación, la burla y el golpe son las conductas

más frecuentes en las relaciones interpersonales entre pares (Zubiria, 2009). Este hecho ha llevado a realizar estudios como el elaborado en el año 2005 por el ICFES¹ aplicado en las pruebas SABER² a estudiantes de 5 a 9 grado de todo el país, según el cual el 22% de los/las estudiantes ha sido víctima de intimidación, el 53% ha presenciado situaciones de intimidación en clase y el 22% ha intimidado. A su vez, en el año 2006 la Alcaldía Mayor de Bogotá, el DANE y la Universidad de los Andes realizan un estudio con jóvenes entre los 8 y los 22 años, de los cuales el 32% han sido víctimas del maltrato físico por parte de sus compañeros, el 46% comentó haber insultado a un compañero y el 31% acepto haber ofendido y golpeado a otro. Llama la atención que los estudiantes más vulnerables a las agresiones físicas y verbales están en los grados quinto de primaria y sexto, séptimo y octavo de secundaria.

Estas investigaciones ponen de manifiesto la importancia del trabajo en la solución de conflictos interpersonales desde la escuela, lugar donde las relaciones sociales juegan un papel fundamental para los adolescentes. Es allí donde los jóvenes comparten gran parte del tiempo con sus pares y profesores quienes le posibilitaran el aprendizaje y el empleo de diferentes habilidades y competencias que en el futuro les permitirán desenvolverse dentro de la sociedad, tal y como lo manifiesta Garaigordobil (2001).

¹ ICFES. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

² Pruebas SABER 5° y 9°. Pruebas realizadas para medir el desarrollo de competencias de educación básica.

Desde el campo de la psicología y la educación se han desarrollado investigaciones referidas a la competencia social, las cuales han trabajado aspectos como la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (HACSPI) enmarcadas dentro del tema de habilidades sociales. Tanto la habilidad para solucionar problemas interpersonales como la asertividad hacen parte del repertorio de las habilidades sociales con las que el individuo debe contar para poderse relacionar satisfactoriamente. Éstas se fundamentan en un conjunto de valores los cuales son adquiridos mediante el aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva a actuar de determinada manera, en distintos contextos (García y Magaz, 1992).

En relación con la asertividad, se han realizado diferentes estudios que han trabajado este concepto tanto a nivel teórico como a nivel empírico, los cuales plantean que no hay una definición universalmente aceptada de dicho concepto (Caballo, 1983, 2005; Monjas, 1998, 2002; Paula, 2000). Sin embargo, existe un acuerdo en considerarla como una de las herramientas que le permitirá al individuo aumentar la confianza y seguridad en sí mismo para resolver de manera satisfactoria los conflictos que surjan a partir de las relaciones que establezca con los demás.

A partir de estas afirmaciones, algunos investigadores han diseñado instrumentos que permiten identificar los hábitos de comportamiento asertivo con relación a uno mismo y con relación a los demás, permitiendo valorar el grado en que un individuo puede expresar sus sentimientos y defender sus derechos sin dejar de tener en cuenta los derechos y sentimientos de los demás, como también, evaluar de manera cualitativa y cuantitativa las habilidades cognitivas relacionadas con la

solución de problemas interpersonales (Caballo, 2005; García y Magaz, 1992, 1998, 2000; Monjas, 1998).

En cuanto a las habilidades de solución de problemas interpersonales, autores especialistas en la temática de habilidades sociales como D’Zurilla y Nezu (2006), describen esta habilidad como un proceso cognitivo – afectivo - comportamental orientado a identificar una solución a un problema que sea aceptable o satisfactorio para todas las personas involucradas en la situación. Cuando se hace referencia a las habilidades de solución de problemas interpersonales es importante tener en cuenta que éstas también hacen parte del conjunto de las habilidades de interacción social; entendidas por Monjas (2002), como las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal en un contexto específico.

Teniendo en cuenta el incremento de la violencia escolar, las diferentes propuestas que desde lo pedagógico se plantean para el trabajo en la solución de conflictos en el aula y la importancia de las habilidades sociales para el desarrollo integral del ser humano, se hace necesario conocer previamente aspectos como los estilos habituales de interacción social (EHIS) y las habilidades que los estudiantes ponen en juego para resolver sus problemas interpersonales. Teniendo conocimiento de estos aspectos es posible diseñar estrategias pedagógicas encaminadas a generar espacios donde los estudiantes puedan aprender a solucionar por ellos mismos conflictos de manera positiva y teniendo en cuenta el punto de vista del otro dejando de lado comportamientos agresivos.

Ante lo expuesto anteriormente, este trabajo de investigación tuvo como propósito general establecer la relación entre la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (HACSPI). Con este objetivo se aplicaron dos instrumentos de auto-reporte, para poner en evidencia la relación entre dichas variables.

Tanto la asertividad como las HACSPI son parte fundamental dentro de las habilidades de interacción social (Paula, 2000), que como se ha manifestado anteriormente se enseñan y aprenden en las relaciones cotidianas, donde la escuela y los docentes se convierten en actores fundamentales que contribuyen al bienestar personal e interpersonal de los adolescentes (Monjas, 2002). Al evaluar estos aspectos se pueden establecer, por un lado, los EHIS y por otro, la amplitud y flexibilidad cognitiva referida a la generación de alternativas y a la anticipación de posibles consecuencias frente a la solución de un problema interpersonal. Desde ahí, es posible diseñar estrategias pedagógicas que le permitan al docente trabajar de acuerdo a las necesidades específicas detectadas en cada joven, para que éste en situaciones conflictivas tome decisiones que le permita solucionar de la mejor manera los problemas que se le presenten en el diario vivir.

En el capítulo I, se desarrolla la fundamentación teórica donde se aborda en mayor profundidad los conceptos nucleares abordados en este estudio, los cuales dan luz al capítulo II donde se especifica el diseño metodológico implementado, las hipótesis de investigación y el proceso efectuado para recolectar la información que permitió abordar las preguntas y objetivos de este trabajo.

En el capítulo III, se exponen y analizan los resultados cuantitativos y cualitativos a la luz de la teoría y las relaciones que se establecen entre las variables EHIS, HACSPI, genero y tipo de colegio.

Por ultimo, en el capítulo IV, se discutirán los resultados obtenidos explicando sus alcances prácticos en relación a los objetivos e hipótesis inicialmente planteadas, los cuales permiten una reflexión hacia las implicaciones educativas.

Capítulo I

Fundamentación Teórica

En este apartado se partió de una descripción general del desarrollo cognitivo y emocional de niños de 12 años quienes hacen parte de la población objeto de estudio. Posteriormente se revisaron dos temáticas centrales enmarcadas dentro de las habilidades sociales, estas son la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (HACSPI).

Desarrollo cognitivo y emocional en adolescentes de 12 años.

El periodo de la adolescencia, en la etapa de los 12 años es concebido como un periodo de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta. Igual que otros periodos de transición en la vida, implica cambios significativos en una o más áreas del desarrollo. La adolescencia temprana puede ser el momento más extremo de todo el ciclo de vida, ya que incluye cambios en todos los aspectos del desarrollo del individuo y en cada área del contexto social. A su vez, genera oportunidades para crecer y al mismo tiempo da lugar a mayores riesgos para algunos jóvenes al momento de manejar tantas modificaciones a la vez (Papalia, 1998).

Los adolescentes no solo parecen diferentes de los niños en edad escolar en cuanto aspecto físico, sino también piensan diferente. ¿Qué permite que el pensamiento de los jóvenes se encuentre en un nivel más elevado, con respecto al de los niños más pequeños en el concepto de “qué pasaría si...?” Los adolescentes

pueden pensar en términos de lo que podría ser verdad y no solo en términos de lo que es verdad, como pueden imaginar posibilidades, pueden razonar sobre las hipótesis. Aun su pensamiento es inmaduro en algunos aspectos, pero como lo manifiesta Papalia (2005), muchos tienen la posibilidad de pensamiento abstracto y emiten juicios morales más complejos.

Al llegar al nivel de las operaciones formales los adolescentes cuentan con una nueva forma para manipular u operar la información. En contraste con la etapa de las operaciones concretas, en la cual los niños pueden pensar con lógica solamente con respecto a lo concreto, aquí y ahora; los adolescentes ya no presentan esos límites, ahora pueden manejar abstracciones, comprobar hipótesis y ver posibilidades infinitas.

El adolescente tiene la capacidad de aplicar el razonamiento deductivo al igual que el pensamiento flexible (Papalia, 2005). En este sentido se combinan los cambios internos y externos, de igual manera, se articula el desarrollo madurativo cerebral y el ambiente social es más amplio ofreciendo más oportunidades para la experimentación, que deben ser posibilitados tanto por los estímulos culturales y como por los educativos.

A partir de este proceso sistemático de razonamiento, el cual funciona para toda clase de problemas, los adolescentes se encuentran mejor preparados para integrar lo que han aprendido en el pasado con sus problemas del presente y su planeación para el futuro (Papalia, 2005). Son capaces de aplicar estos procesos de pensamiento a los problemas y situaciones de la vida diaria y además a la planeación de situaciones complejas como el pensamiento político y filosófico.

De esta manera, los estudiantes con los que se llevó a cabo la investigación, en condiciones generales, están en pleno proceso de iniciación de la adolescencia y presentan características como la de poder imaginar posibilidades, pueden razonar sobre las hipótesis, aunque aún en ciertos aspectos su pensamiento es inmaduro. Estas condiciones y otras planteadas anteriormente hacen de estos niños de 12 años sujetos muy valiosos para el trabajo en asertividad y habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales ya que están iniciando una etapa de cambios a nivel cognitivo, emocional y social donde la interacción con los otros es fundamental. Desde ahí, a nivel pedagógico es posible diseñar estrategias que permitan fomentar las relaciones interpersonales satisfactorias que serán indispensables para las siguientes etapas de su desarrollo.

Habilidades sociales.

Recorrido histórico del concepto de habilidades sociales.

El concepto de habilidades sociales comienza a tener importancia en los Estados Unidos y en Europa en la década de los 70. Se puede evidenciar como lo plantea Caballo (1983), que la mayoría de los trabajos y estudios que realizaban en esa época hacían énfasis en aspectos relacionados con el modelamiento de la conducta a nivel clínico y terapéutico, donde se trabajaba con personas que presentaran problemas de relaciones sociales.

Luego, a partir de la década de los 80 y 90 el interés por trabajar las habilidades sociales pasa del enfoque terapéutico y clínico al educativo, con el trabajo de autores como García (1997), Monjas (1993, 2002), Trianes (1996), entre otros, quienes diseñaron programas de entrenamiento dirigidos a alumnos,

profesores y padres que pretenden enseñar, desarrollar y mejorar las habilidades sociales.

El termino habilidades sociales, trabajado desde el enfoque educativo, ha sido considerado como un conjunto de comportamientos interpersonales, capacidades o destrezas sociales que le permiten al individuo relacionarse con otros. Caballo (citado en Caballo, 2005), define las habilidades sociales como:

El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (pp. 6).

A su vez, Monjas (2000), define las habilidades sociales como “conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (...)nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad” (pp.28) y comparte la idea de McFall (citado en Paula,2000), de que la competencia social se refiere a una generalización evaluativa y el termino habilidades sociales hace referencia a conductas específicas.

Según esta autora, las habilidades sociales se caracterizan por: ser conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje, contener componentes motores (e.g. conducta verbal), emocionales y afectivos (e.g.

ansiedad o alegría) y cognitivos (e.g. percepción social, atribuciones, auto-lenguaje), ser respuestas específicas a situaciones específicas, que dependen del contexto concreto de interacción, de los parámetros de la situación específica, de la situación en la que tiene lugar y se presentan siempre en contextos interpersonales.

Modelos teóricos de las habilidades sociales.

Diferentes modelos teóricos han trabajado el tema de las habilidades sociales, entre los cuales se pueden mencionar: el Modelo derivado de la Psicología Social, el Modelo Cognitivo, el Modelo de Percepción Social y el Modelo de Aprendizaje Social-Cognitivo (Hidalgo, 1992).

Hidalgo (1992), plantea que el Modelo derivado de la Psicología Social define las habilidades sociales como la capacidad que tiene el individuo para percibir, entender, descifrar y responder a estímulos sociales haciendo referencia al papel que juegan las expectativas dirigidas al rol del individuo y al rol de con quien interactúa.

A su vez Hidalgo (1992), describe el Modelo Cognitivo de Spivack y Shure, el cual trabaja las habilidades sociales como los procesos cognitivos internos denominados habilidades socio-cognitivas dentro de las cuales las más estudiadas son las habilidades de solución de problemas interpersonales.

En cuanto al Modelo de Percepción Social, el autor Hidalgo (1992) plantea que este modelo alude a procesos de selectividad de la información que cada individuo realiza en la interacción con otros.

Por último, investigaciones sobre el procesamiento de la información han llevado a plantear Modelos de Cognición-Social que permitan explicar este

procesamiento a nivel de la competencia social (López De Di castillo, Iriarte y González, 2004); estos modelos conjugan los enfoques de la psicología social con las teorías conductuales de aprendizaje planteando que las habilidades sociales se aprenden a través de las experiencias interpersonales directas, las cuales son mantenidas y modificadas de acuerdo a la respuesta social de un determinado comportamiento; el énfasis de este modelo está centrado en entrenar al sujeto en resolución de problemas para facilitar su competencia social (Hidalgo, 1992).

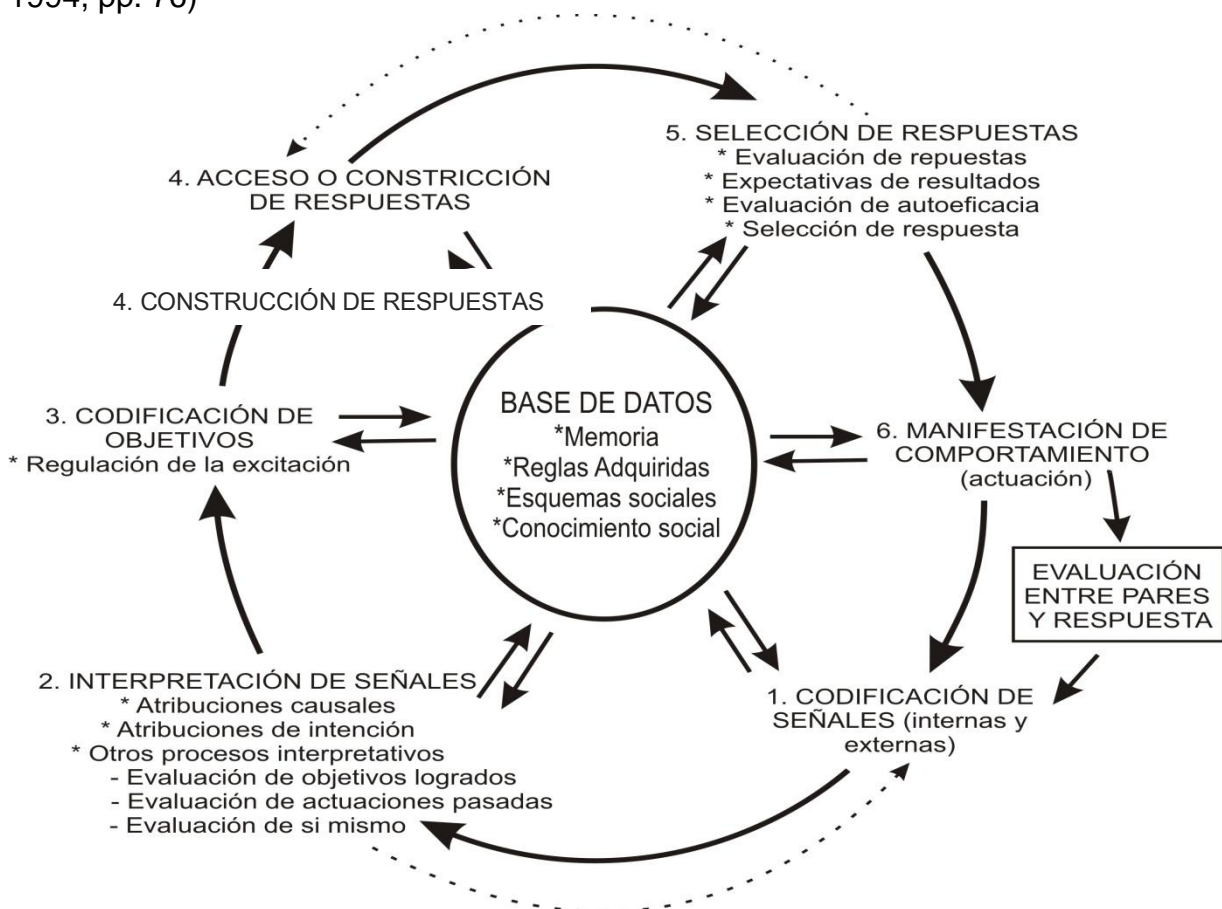
A partir de este último modelo, Crick y Dodge en el año 1985, proponen el Modelo de Procesamiento de la Información Social, este modelo plantea que cuando un sujeto se enfrenta a situaciones sociales ejecuta cuatro pasos mentales antes de realizar una conducta competente, estos son: codificación de las claves de la situación, representación e interpretación de dichas claves, búsqueda mental de posibles respuestas a la situación y finalmente, selección de una respuesta (Crick y Dodge, 1994).

Basados en su modelo inicial, Crick y Dodge (1994) hacen una reformulación del mismo, incluyendo un paso intermedio al proceso. Bajo esta nueva mirada, plantean que una vez codificadas, representadas e interpretadas las señales, el sujeto procede a clarificar o seleccionar sus objetivos frente a la situación que se le presenta; estos objetivos son los que le permitirán orientar su actuación hacia los resultados deseados, pero son a su vez actualizados con frecuencia de acuerdo a los estímulos que perciba en la situación (figura 1).

Este modelo, plantea que en la niñez el sujeto se enfrenta a una situación social con un conjunto de capacidades biológicamente limitadas y una base de datos

con los recuerdos de experiencias pasadas; recibe como entrada (input) una matriz de claves/señales y su respuesta comportamental (output) va en función del procesamiento de esas claves/señales. El modelo reformulado incluye seis pasos: la codificación de claves/señales externas e internas, la interpretación y representación mental de dichas claves/señales, la aclaración o la selección de una meta, el acceso a la respuesta o construcción de la misma, la decisión de respuesta y la manifestación del comportamiento.

Figura 1. El Modelo de Procesamiento de la Información Social (Crick y Dodge, 1994, pp. 76)



Como plantean Crick y Dodge (1994), en la codificación e interpretación de claves/señales sociales (paso 1 y 2 de la figura 1), los niños atienden de forma

selectiva a determinadas claves/señales de la situación, luego las codifican y finalmente las interpretan. Esta interpretación puede aludir a uno o más procesos independientes, dentro de los cuales están: representación mental filtrada y personalizada de las claves de la situación que se almacena en la memoria a largo plazo, análisis causal de los acontecimientos que produjeron la situación, inferencias acerca de las perspectivas de los demás en la situación (incluyendo atribuciones de intención), evaluación de si el objetivo para cualquier intercambio social anterior ha sido obtenido, evaluación de las expectativas de resultados y las predicciones de auto-eficacia que se hicieron durante el intercambio previo con los pares (evaluación de los resultados anteriores), e inferencias sobre el significado del intercambio previo y presente en la auto evaluación y la evaluación de los demás. Todos estos procesos de interpretación pueden ser influidos o guiados por la información de la base de datos almacenada en la memoria (por ejemplo, los esquemas sociales, los guiones, y el conocimiento social) y, además, la participación en los procesos de interpretación puede dar lugar a cambios posteriores o revisiones de la base de datos.

Durante el paso selección de una meta (paso 3 de la Figura 1), una vez interpretada la situación, se propone que los niños seleccionen un objetivo o resultado deseado o continúen con un objetivo preexistente. Los objetivos se centran en estados de excitación que funcionan como orientaciones hacia la producción de resultados particulares. De esta manera, Crick y Dodge (1994), proponen que los niños cuando se enfrentan a situaciones sociales tienen orientaciones, metas o tendencias frente a la situación, a su vez, revisan esas metas y construyen nuevas en respuesta a los estímulos sociales inmediatos.

Después, en el paso acceso o construcción de una respuesta (paso 4 de la figura1), el sujeto accede a su memoria para obtener posibles respuestas a la situación, en el caso que la situación sea nueva, se construirán nuevas conductas en respuesta a las señales sociales inmediatas; los autores aclaran que estas respuestas no siempre son desencadenadas por el objetivo seleccionado. Durante el paso de decisión de respuesta (paso 5 de la figura 1), el individuo evalúa las respuestas previamente visitadas o construidas y selecciona la respuesta que evalúa como positiva para posteriormente pasar a su promulgación. En la evaluación que hacen los niños de sus respuestas influye un factor muy importante, el cual corresponde al grado de confianza que tienen en su capacidad para promulgar cada respuesta (auto-eficacia). Finalmente, el paso seis el cual da lugar al comportamiento que manifiesta el individuo (output) una vez haya elegido una respuesta evaluada previamente como positiva (Crick y Dodge, 1994).

Crick y Dodge (1994), aclaran que la interacción social y el procesamiento mental no se finalizan en el paso seis, por el contrario, los acontecimientos posteriores pueden ser conceptualizados como un reciclaje de los pasos del proceso propuesto.

Para los propósitos de esta investigación se van a tomar como referentes los Modelos de Cognición-Social, dado su carácter explicativo a nivel de habilidades sociales; siendo estos los que permiten estudiar las habilidades cognitivas que los sujetos emplean a la hora de solucionar un problema de índole interpersonal.

Programas de intervención en habilidades sociales.

Es importante hacer mención de algunos estudios que han trabajado las habilidades sociales a nivel pedagógico, ya que son este tipo de intervenciones las que les permiten a los estudiantes mejorar y fortalecer sus habilidades.

Autores como Monjas (2000), García (1997) y otros, se han preocupado por diseñar programas de entrenamientos que ayuden a niños y jóvenes en edad escolar a ser socialmente competentes.

En el año 1997, Monjas diseña el programa PEHIS (Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social) con el objetivo de disponer de modelos de enseñanza de habilidades sociales en ámbitos educativos y familiares. El Programa busca promover la competencia social en niños y niñas en edad escolar para el fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social. Los componentes del programas comprenden treinta habilidades agrupadas en seis áreas, estas son: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades para relacionarse con adultos y habilidades de solución de problemas interpersonales.

García (1997), diseña el Programa de Enseñanza de Soluciones Cognitivas para evitar Problemas Interpersonales (ESCePI), las cuales hacen parte de las habilidades sociales; el objetivo de este programa es generar una propuesta alternativa que permita que los niños adquieran estas habilidades a partir de la enseñanza sistemática de las mismas en la primera infancia.

Finalmente, Trianes (1996), publica el libro titulado “Educación y competencia social. Un programa en el aula”, el cual se centra en el desarrollo socio-afectivo del alumno, y a su vez, trabaja las competencias conductuales y cognitivas en cuanto a las relaciones interpersonales del alumno, lo que contribuye a su educación integral.

El empleo de estos programas e investigaciones existentes en este campo demuestran claramente que los niños competentes socialmente (socialmente habilidosos) tienen un buen auto-concepto y autoestima, se evalúan en términos positivos, son más asertivos en la defensa de sus ideas, opiniones y derechos de forma que lo hacen de modo socialmente adecuado sin violar los derechos de los demás. Por el contrario, los niños con problemas y dificultades de competencia social, generalmente presentan un auto-concepto negativo y baja autoestima, presentan niveles más altos de ansiedad social y renuncian a reivindicar sus derechos o suelen hacer valer sus derechos y opiniones por medio de conductas agresivas (Monjas, 2004).

En conclusión, aquellos programas que trabajan las habilidades sociales se basan en el hecho de que estas hacen parte de la competencia social, ya que son comportamientos específicos que permiten evidenciar la interacción del individuo con su entorno social y desde allí, no solo deben ser manejadas desde el aspecto conductual, sino también teniendo en cuenta variables cognitivas y afectivas.

Habilidades de solución de problemas interpersonales.

En este apartado se abordará la temática desde la definición de problemas interpersonales, seguido de los procesos que componen la habilidad de solución de dichos problemas.

Para Monjas (2002), los problemas interpersonales son conflictos entre los niños, sus iguales y los adultos, al hablar de problemas se hace referencia a los incidentes surgidos entre las personas que afectan, desarmonizan o enfrentan sus relaciones cotidianas. El solucionar un problema de este tipo implica un proceso en el cual el sujeto llega a resolver situaciones conflictivas con los otros.

Dicho proceso involucra aspectos como identificar el problema, buscar muchas soluciones, anticipar las consecuencias de estas soluciones, elegir una solución y poner en práctica la solución elegida; éstos se sustentan en las habilidades cognitivo-sociales propuestas por Spivak y Shure en el año 1982, las cuales son: sensibilidad ante los problemas, pensamiento alternativo, pensamiento medios-fin, pensamiento consecuencial y pensamiento causal.

Para D´Zurrilla (1993), un problema interpersonal es un conflicto o situación vital que requiere una respuesta para el funcionamiento eficiente en la cual el sujeto que confronta la situación no dispone de una respuesta efectiva inmediata. En cuanto a las habilidades de solución de problemas interpersonales, D´Zurilla y Nezu (2006), las definen como un proceso cognitivo – afectivo –comportamental orientado a identificar la solución más favorable y/o satisfactoria para todas las personas involucradas en la situación conflictiva. Una solución eficaz conlleva a cambios positivos como la reducción de la angustia, el dolor, la aflicción y tiende a maximizar consecuencias positivas y a minimizar las negativas. Así la solución intentada debería considerar acuerdos y negociaciones que posibiliten el bienestar de todas las personas involucradas en éste (D`Zurilla, Nezu y Maydeu- Olivares, 2004).

A su vez, al hablar de la solución de problemas interpersonales Trianes, Muñoz y De la Morena (citados en Ison, 2005), consideran que está asociada a las relaciones sociales habilidosas ya que implica un acercamiento considerado y flexible hacia el otro. Este acercamiento supone tener en cuenta sus intereses y objetivos al mismo nivel que los propios, anticipando las consecuencias de las acciones y estimulando la producción de estrategias de resolución que eviten la respuesta agresiva.

Haciendo referencia a los programas que trabajan esta habilidad específica podemos encontrar trabajos de autores como D´Zurrilla (1993), García (1997), Monjas (1993), entre otros.

Por su parte, D´Zurilla (1993), diseñó el Programa de Resolución de Conflictos, el cual sirve como método de tratamiento, estrategia de mantenimiento o como programa de prevención, con el objetivo de incrementar la competencia social y reducir el stress. Establece una propuesta metodológica para ayudar a las personas a identificar y resolver los problemas cotidianos que son antecedentes de respuestas ajustadas y al mismo tiempo, enseñar habilidades generales que le permitan sobrellevar conflictos futuros con mayor efectividad e independencia. Los principales componentes del programa son: orientación del conflicto, Formulación y definición del conflicto, Elaboración de soluciones alternativas, Toma de decisiones e implementación de la solución y verificación.

García (1997), como se mencionó anteriormente creó el Programa de Enseñanza de Soluciones Cognitivas para evitar Problemas Interpersonales, donde estructura el trabajo en seis secciones, las cuales tiene como objetivo entrenar en

una clase de habilidad cognitiva concreta así: identificar una situación problema, describir una situación problema, generar alternativas a una situación problema, anticipar consecuencias por actuar de determinada manera, elegir una alternativa y diseñar un plan.

Debido a la importancia que se le ha venido dando a las habilidades de solución de problemas interpersonales, diversos investigadores han centrado su interés en realizar trabajos que permitan comprender y evaluar dichas habilidades.

Ison y Morelato (2008), en su estudio *Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato*, plantearon como objetivos, comparar las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con esta condición particular y, al mismo tiempo analizar las emociones identificadas en ambos grupos al describir situaciones de interacción social conflictivas. Como instrumentos de aplicación se implementaron: a) Guía de observación comportamental, con el propósito de evaluar las conductas problema en el niño con edad escolar; b) Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI) aplicada a niños entre 4 y 12 años, con el propósito de evaluar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución a problemas interpersonales. Se concluye que los niños con conductas disruptivas generaron, con mayor frecuencia, alternativas irrelevantes para lograr la solución del problema planteado en comparación con los niños víctimas de maltrato. Una de las hipótesis al respecto fue que los niños con conductas disruptivas, presentan dificultades para autorregular sus

emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión, competencias de suma relevancia para el desarrollo de comportamientos interpersonales saludables.

Ison y Greco (2009), desarrollaron un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, titulado *Soluciones Interpersonales en la Infancia: Modificación del Test EVHACOSPI*, tomando como población a 30 niños y niñas con edades entre los 7 y 9 años provenientes de contextos de vulnerabilidad social. Sus principales objetivos fueron: a) evaluar la habilidad para identificar la pauta de solución ejecutada para resolver un problema interpersonal; b) detectar la capacidad para describir de forma operativa y concreta la pauta de solución diseñada para resolver un problema interpersonal; c) examinar la habilidad para detectar el estado emocional positivo asociado a la resolución de un problema interpersonal; y d) evaluar la capacidad para detectar los cambios emocionales que se dan entre las personas involucradas en la situación del problema interpersonal a partir de la solución de un conflicto. Como conclusiones se estableció que en la mayoría de los casos, los niños y niñas en edades entre los 7 y 9 años, identifican correctamente las pautas de solución, hallan dificultades para describirla y visualizan consecuencias emocionales positivas.

Forns, Amador, Kirchner, Martorell, Zanini y Muro (2004), desarrollaron un estudio titulado "Sistema de Codificación y Análisis Diferencial de los Problemas de los Adolescentes", y en él analizaron los problemas libremente expresados por jóvenes y jovencitas según cuatro categorías: naturaleza, contenido, participantes y contexto, que pueden combinarse entre sí. Dentro de los resultados obtenidos en la combinación de las cuatro categorías se indica que el 50% se reduce a tres tipos básicos: en cuanto a la *naturaleza del problema*, las jovencitas tienden a evocar

mayor número de conflictos interpersonales que los jóvenes, siendo corroborado por la teoría ya que esta tendencia se fundamenta en el mayor interés de las adolescentes en las relaciones sociales que tienen un papel crucial en la formación de la identidad personal; en cuanto a los Problemas de Rendimiento Escolar el protagonista es el propio individuo y afectan preferentemente a los adolescentes y por último, problemas ajenos relativos a muertes de familiares que preocupan por igual a ambos sexos. En suma, con respecto al contenido de los problemas, los adolescentes (hombres y mujeres) coinciden en expresar que los conflictos de relación ocupan el rasgo más destacado.

Por último, García y Magaz (1998), diseñaron el Test de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI), construido para valorar la eficacia del programa ESCePI. Este test permite evaluar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales. A su vez, los fundamentos conceptuales en los que se basa permiten plantear que los sujetos socialmente competentes poseen un repertorio cognitivo caracterizado por una alta sensibilidad para identificar situaciones problema, buena capacidad para describirlos, gran amplitud y flexibilidad cognitiva para generar posibles alternativas, anticipan posibles consecuencias de cada actuación, de tal manera que pueda elegir la más adecuada en términos de menor coste y mayores beneficios para sí mismo; a diferencia de los sujetos con problemas de adaptación social, quienes poseen estructuras cognitivas más rígidas y reducidas (menor amplitud y flexibilidad de pensamiento).

A partir de las investigaciones mencionadas se reconoce que las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (HACSPI) se estructuran en procesos como: Identificar el problema, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar dicha solución; es importante tener en cuenta que según el autor estos procesos pueden ser subdivididos y nombrados de diversas maneras pero en general el proceso que se sigue es el mismo. En la tabla 1 se explican dichos aspectos desde la mirada de Monjas, (2002).

Tabla 1

Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales

Habilidad	Descripción
Identificar el problema interpersonal	Significa reconocer que existe una situación conflictiva con otra u otras personas, delimitar, describir y especificar exactamente cuál es el problema, pensar en los motivos que lo ocasionan. Las principales variables influyentes son: identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema, describir de manera concreta y operativa dichas situaciones, e identificar los componentes emocionales dentro del conflicto. Lo que para Spivack y Shure (citados en Monjas, 2002) constituyen tanto la habilidad de sensibilidad ante los problemas como el pensamiento causal.
Buscar soluciones	Consiste en producir muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene planteado. El propósito de este proceso es elaborar tantas soluciones alternativas como sea posible para maximizar la probabilidad de que la mejor solución se encuentre entre ellas. Lo que para Spivack y Shure (citados en Monjas, 2002) constituye el pensamiento alternativo.
Anticipar consecuencias	Consiste en prever las consecuencias de nuestros actos y los actos de los demás y, considerarlas o tenerlas en cuenta antes de actuar. Se trata de reflexionar y pensar lo que posiblemente sucederá después de poner en práctica cada alternativa de solución, qué posibles consecuencias tiene cada solución. Lo que para Spivack y Shure (citados en Monjas, 2002) constituye pensamiento consecuencial.

Elegir una solución	Implica tomar una decisión después de evaluar cada alternativa de solución prevista llegando a determinar qué solución se pone en práctica. Para tomar esa decisión es necesario hacer una evaluación de cada alternativa de solución y analizar «pros» y «contras» teniendo en cuenta los siguientes criterios: las consecuencias anticipadas de cada alternativa; el efecto que cada alternativa va a tener en uno mismo; el efecto que cada alternativa va a tener en los otros; las consecuencias para la relación con esa/s persona/s a corto y a largo plazo; efectividad de la solución. Lo que para Spivack y Shure (citados en Monjas, 2002) constituye el pensamiento medios-fin.
Probar la solución	Consiste en planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va a hacer, qué medios se van a poner en juego, qué obstáculos pueden aparecer e interferir la consecución de la meta, cómo se pueden salvar, etc. Lo que para Spivack y Shure (citados en Monjas, 2002) constituye el pensamiento medios-fin.

De acuerdo a la tabla 1, es necesario tener en cuenta que el orden en que se presentan estos cinco aspectos no implica que al resolver un problema se deba seguir una secuencia ordenada y unidireccional. La resolución efectiva de un problema requiere movimientos de avances y retrocesos de un proceso a otro antes de finalizar con el descubrimiento de una solución satisfactoria (D'Zurilla, 1993).

Para concluir, los autores que trabajan en el tema de habilidades de solución de problemas interpersonales hacen alusión a unos aspectos que la componen estos varían en terminología dependiendo el autor, sin embargo se puede ver que todos manejan el mismo proceso que plantean Crick y Dodge (1994) en su modelo de procesamiento de la información social.

Por otro lado, es importante, mencionar que los programas diseñados para el trabajo en habilidades sociales consideran las HACSPI un aspecto de gran importancia para ser trabajado en la escuela (Monjas, 2002), mediante la

implementación de diversas estrategias que le permitan a los estudiantes aprender a resolver conflictos interpersonales de forma positiva y autonomía.

Al trabajar las HACSPI se busca que el individuo no solo amplíe su repertorio de alternativas que el permitan solucionar de manera positiva un conflicto sino también que se pueda relacionar de manera satisfactoria con los demás. Por esta razón otra de las habilidades sociales que la permite al individuo interactuar con los demás es la asertividad que como lo manifiesta Monjas (1998), es un componente de las habilidades sociales que define el modo en que actuamos y nos permite expresar nuestras opiniones respetando la de los demás.

Finalmente , el objetivo pedagógico en el trabajo de estas habilidades no solo debe ser la solución a un problema con otro u otros, sino que se enfoque en que el estudiante entienda una situación problema, sea sensible ante los sentimientos del otro, pueda ver la situación conflictiva desde la perspectiva de su compañero y no quedarse solo con la propia. De esta manera podrá generar una mayor cantidad de alternativas de solución que permitan resultados positivos, como también una mejor previsión de las consecuencias de sus actos para que pueda tomar una adecuada decisión como lo manifiesta Monjas (2002).

Asertividad.

En este apartado se presenta un panorama sobre las diferentes concepciones del significado de asertividad, que es considerada por autores como Paula (2000), Monjas (1998) y Caballo (2005) como una de las habilidades sociales que permite relaciones interpersonales satisfactorias y que podría estar altamente relacionada con las HACSPI.

Según Caballo (1983), quien hace una revisión histórica de este concepto, mediante la cual afirma que las raíces de la asertividad surgen en el año 1958 con el libro *Psicoterapia por inhibición recíproca* de Joseph Wolpe quien trabaja dicho concepto bajo el término “aserción”, seguido del libro *Técnicas de terapia de conducta* publicado en el año 1966 por los autores Joseph Wolpe y Arnold Lazarus quienes se enfocan en el entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de conducta. En el año 1970, Robert Alberti y Michael Emmons publican el libro *Your perfect right: a guide to assertive behavior*, el primero dedicado exclusivamente al tema de la asertividad, desde el cual se plantea un tratamiento que pretende entrenar en comportamiento asertivo a aquellas personas que presentan algún tipo de problema de relación social.

Teniendo en cuenta estas publicaciones donde la asertividad es vista como parte de la conducta de un individuo, Caballo (1983) hace una recopilación de una serie de definiciones sobre conducta asertiva que permiten reconocer la dificultad de plantear una definición universalmente aceptada de este concepto, sin embargo pone de manifiesto que las definiciones dadas por algunos autores tienen aspectos en común.

Otras de las definiciones a las que hace referencia son la de Rich y Schroeder (1976) quienes definen la conducta asertiva como la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo; la de Wolpe (1977), quien define la conducta asertiva como la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier

emoción que no sea la respuesta de ansiedad; seguida de la de Alberti y otros en el mismo año, que definen la conducta asertiva como un conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de la(s) otra(s) persona(s); y por último, la de Alberti y Emmons (1978) quienes definen la conducta asertiva como conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros.

Caballo (1983), plantea la aparición del término habilidades sociales que para la época toma auge, ya que se hace más cercano a la realidad que abarca, intentando remplazar el de asertividad. A pesar de esto, aclara que el uso de cualquiera de estos términos depende del autor, y desde ahí, asume la conducta asertiva como aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo, de una manera honesta sin herir la de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo. A su vez afirma que la asertividad se compone de varias dimensiones que están todavía por establecerse de manera universal; sin embargo, a nivel práctico el entrenamiento asertivo ha tenido que considerar diferentes dimensiones a la hora de entrenar a los sujetos con problemas interpersonales.

Dentro de los trabajos realizados bajo este planteamiento Caballo (1983) menciona algunos autores como Arnold Lazarus quien en 1973 propone las siguientes dimensiones conductuales: la capacidad de decir no, la capacidad de

pedir favores o hacer peticiones, la capacidad de expresar sentimientos negativos y positivos y la capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales. Estas cuatro dimensiones parecen ser independientes unas de otras de modo que el entrenamiento en una de ellas no influye en las otras; las propuestas por Joseph Wolpe y sus colegas quienes en 1977 dividen la conducta asertiva en dos dimensiones: conducta asertiva positiva (comendatoria) y conducta asertiva negativa (hostil); y John Galassi y Merna Dee Galassi quienes en 1978 señalan que para evaluar una conducta como asertiva o no asertiva hay que tener en cuenta tres aspectos: el aspecto conductual que comprende conductas que ejecuta el individuo (ej. defender los derechos propios, iniciar y rechazar peticiones, hacer y recibir cumplidos, entre otras), el aspecto personal que incluye a los sujetos a quienes van dirigidas esas conductas (ej. familia, extraños, padres, etc.) y el aspecto situacional que incluye el contexto en el que tendría lugar las conductas.

Hasta aquí, parece haber un interés claro en trabajar la asertividad bajo una mirada terapéutica para la cual no es indispensable contar ni con una definición unánime, ni con una teoría general sobre dicho concepto, ya que lo importante es que el resultado del entrenamiento le permita al individuo mejorar en sus relaciones sociales. En palabras de Caballo (1983):

El entrenamiento asertivo funciona sin una teoría establecida de la asertividad. Importa que el entrenamiento sea efectivo, que ayude a los pacientes (...). La efectividad del entrenamiento asertivo está fuera de duda. Si se establece una teoría general que lo abarque será

bienvenida. Pero mientras tanto el entrenamiento asertivo debe continuar ayudando a la gente a funcionar mejor socialmente (pp. 60).

A partir de la década de los noventa según Gaeta y Galvanovskis (2009), se trabaja el concepto de asertividad tratando de hacer claridad frente a este, y plantean tres aproximaciones diferentes, el enfoque conductual, el humanista y el cognitivo.

Desde el enfoque cognitivo el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. Es así como la asertividad se fundamenta en la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones. Flores (citado en Gaeta y Galvanovski, 2009)

A partir de estos planteamientos aparecen diferentes definiciones de asertividad como la planteada por Pick y Vargas (1990) quienes afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir; o la de Rodríguez y Serralde (1991), para quienes una persona asertiva es aquella que se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o

rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza.

Pero no solo Caballo (1983) y Gaeta y Galvanovski (2009) han realizado revisiones históricas frente a la asertividad, autores como López De Dicastillo et al (2004), también lo han hecho dentro del concepto de competencia, planteando que diversos términos han sido empleados a lo largo del tiempo para hablar sobre el tema de las relaciones sociales, afirmación que es compartida por Paula (2000) y Monjas (1998). A su vez, a nivel educativo como lo plantea Valle y Valles (1996) son tres los términos que compiten cuando se habla de las relaciones sociales: la competencia social, las habilidades sociales y la asertividad.

Esta revisión lleva a los autores López De Dicastillo et al (2004) a plantear que la asertividad hace referencia a "aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo" (p.146), y a su vez comparten la definición de Carillo (citado en López De Dicastillo et al, 2004) como "el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores" (pp.146).

Como se menciona anteriormente Paula (2000) comparte lo expuesto por estos autores y a partir de ahí plantea la asertividad como:

Una de las habilidades sociales que la persona debería poseer en su repertorio conductual para relacionarse satisfactoriamente con las personas de su entorno, por lo que el término de habilidades sociales

se convierte en un concepto más amplio. Así pues, se considera la conducta asertiva como un área muy importante que incluimos dentro del concepto de la conducta interpersonal (pp. 34).

Otros autores como García y Magaz (1992), basados en la definición de asertividad que hacen Alberti y Emmons en el año 1970, plantean la necesidad de establecer dos nuevos constructos: La Auto-Asertividad que hace referencia al respeto de los derechos y valores propios, mientras que la Hetero-Asertividad al respeto de los derechos y valores de los demás. Teniendo en cuenta estos dos constructos, los autores caracterizan cuatro estilos habituales de interacción social: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo (ver figura 2) los cuales serán explicados más adelante.

Figura 2. Esquema de los cuatro estilos de Comportamiento Social de acuerdo con los niveles de Auto y Hetero-Asertividad de los sujetos (García Pérez, E.M. y Magaz, A., 2000, p. 13).



Asimismo, Monjas (2004), plantea tres estilos posibles de respuesta interpersonal; el estilo inhibido se caracteriza por la falta de expresión de los propios sentimientos, presentando un comportamiento sumiso falto de confianza en sí mismo, el estilo asertivo es propio de las personas que expresan sus sentimientos, se tiene confianza, respetan a los demás y los escucha y el estilo agresivo en el cual la persona hace valer sus derechos pasando por encima de los derechos de los demás de forma autoritaria y dominante.

Caballo (2005) plantea las características de estos tres estilos de relación interpersonal los cuales se explican en la tabla 2.

Tabla 2

Tres Estilos de Respuesta (Caballo, 2005, pp. 227)

No asertivo	Asertivo	Agresivo
Conducta no verbal	Conducta no verbal	Conducta no verbal
Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas "falsas"	Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; honesto/a; manos sueltas	Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a;
Conducta verbal	Conducta verbal	Conducta verbal
"Quizás", "Supongo", "Me pregunto si podríamos", "Te importaría mucho", "Solamente", "No crees que", "Ehh", "Bueno", "Realmente no es importante", "No te molestes"	"Pienso", "Siento", "Quiero", "Hagamos", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas?", "¿Qué te parece?" Mensajes en primera persona; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación.	"Haría mejor en", "Haz", "Ten cuidado", "Debes estar bromeando", "Si no lo haces", "No sabes", "Deberías", "Mal" Mensajes impositivos y amenazantes, órdenes
Mensajes impersonales		

Efectos	Efectos	Efectos
-Conflictos interpersonales. -Depresión. -Desamparo. -Imagen pobre de uno mismo. -Se hace daño a sí mismo. -Pierde oportunidades. -Tensión. -Se siente sin control. -Soledad. -No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás. -Se siente enfadado.	-Resuelve los problemas. -Se siente a gusto con los demás. -Se siente satisfecho. -Se siente a gusto consigo mismo. -Relajado. -Se siente con control. -Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades. -Se gusta a sí mismo y a los demás. -Es bueno para sí y para los demás.	-Conflictos interpersonales. -Culpa. -Frustración. -Imagen pobre de sí mismo. -Hace daño a los demás. -Pierde oportunidades. -Tensión. -Se siente sin control. -Soledad. -No le gustan los demás. -Se siente enfadado.

A nivel de la asertividad no solo se han realizado trabajos para delimitar y tener claridad sobre este concepto, también se han llevado a cabo investigaciones a nivel educativo como las de Garaigordobil (2001) quien elaboró un programa de intervención grupal para adolescentes entre los 12 y 14 años, el cual evaluó los efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. Antes y después de administrar el programa de intervención se aplicaron 5 instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes: asertividad, estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales como conductas prosociales, de liderazgo, de autocontrol, de ansiedad-timidez. El programa consistió en estimular la comunicación, la interacción amistosa y cooperativa, la expresión y comprensión de emociones, la identificación de percepciones y prejuicios así como el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos humanos. En conclusión la intervención permitió un incremento significativo de la autoasertividad, de las conductas sociales asertivas,

de las conductas de liderazgo y de las estrategias cognitivas asertivas de solución de situaciones sociales una disminución de las conductas de ansiedad-timidez.

Este estudio, lleva a pensar que la asertividad vista como una de las habilidades sociales es una herramienta indispensable para que el individuo pueda desenvolverse de manera positiva en los diferentes entornos sociales de los que hace parte y en las diferentes situaciones conflictivas que se le presenten.

Otro de los estudios es el realizado por Prendes y Cadoche, (2008), Análisis de la asertividad en alumnos de 5º año de la escuela secundaria, cuyo objetivo fue valorar el nivel de asertividad de estudiantes entre los 17 y 18 años por medio de una encuesta que ubica a dichos adolescentes en aquellos con comportamiento asertivo y no asertivo. Se concluye a partir de los resultados que la mayoría de los alumnos mostró una leve tendencia hacia la asertividad. Varios de los jóvenes, si bien no mostraron un comportamiento agresivo, podrían incluirse, en muchos aspectos, dentro del comportamiento inhibido o pasivo, ya que afirmaron que siempre hacen lo posible por evitar problemas con otras personas y suele evitar contactos sociales por temor a hacer o decir algo inadecuado; también resalta la importancia del trabajo docente en el aula para potenciar espacios que le permitan al estudiante autoafirmar su personalidad expresando sus sentimientos dentro de un ambiente de respeto.

Las conclusiones del estudio de Prendes y Cadoche (2008), muestran que las personas con estilo de comportamiento pasivo en la mayoría de los casos tienden a evitar cualquier tipo de interacción social que lo lleve a enfrentar un problema y tomar decisiones al respecto. A su vez, es posible catalogar a un sujeto dentro de un estilo

de comportamiento, bien sea asertivo, pasivo o agresivo, sin embargo, dicha categorización no limita a un sujeto a comportarse siempre de la misma manera ya que dependiendo de la situación que enfrente y los objetivos que pretenda alcanzar lo obligaran a actuar no siempre de manera asertiva, pasiva o agresiva.

Monjas (2004), en su estudio “Ni sumisas, ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia”, plantea a nivel teórico que aunque las investigaciones sobre diferencias de género en asertividad y habilidades sociales son escasas, es posibles encontrar evidencia que afirma que el género masculino presenta un comportamiento más agresivo y competitivo, a diferencia del género femenino el cual se relaciona con el estilo de comportamiento inhibido o sumiso y cooperativo; sin embargo, investigaciones de autores como Stevenson-Hinde y Glover, entre otros (citado en Monjas, 2004) empiezan a poner en duda estas afirmaciones.

A partir de estos planteamientos, Monjas (2004) se propone estudiar desde una perspectiva de género los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia, para ello estudia las diferencias existentes entre los estilos de relación agresivo, asertivo e inhibido. Las conclusiones que arroja la investigación son por un lado, que las niñas tienden a mostrar un comportamiento asertivo, tiene mejor aceptación social, presentan un bajo autoconcepto y alta ansiedad; y por otro, los niños son más agresivos, tienen peor aceptación, un alto autoconcepto y baja ansiedad. A su vez, los niños participan en mayor medida que las niñas en situaciones de intimidación y agresión entre los compañeros.

Este estudio, permite a nivel de género considerar que existen diferencias entre niños y niñas respecto a los estilos de comportamiento, las tendencias que se evidencian es que las niñas se muestran asertivas y los niños agresivos.

Por otro lado, se han diseñado instrumentos que permiten evaluar la asertividad con el fin de diseñar estrategias para su enseñanza. A continuación se hace mención de algunos de ellos.

García y Magaz (1992), elaboran el Autoinforme de Actitudes y Valores de las Interacciones Sociales (ADCAs), la cual consta de cuatro autoinformes (Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones sociales en general: ADCA-1, Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones con los hijos adolescentes: ADCA-pd, Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones con los alumnos: ADCA-pr y Autoinforme de Actitudes y Valores en las interacciones en la pareja: ADCA-pare); la finalidad de esta escala es identificar las actitudes y el sistema de valores del sujeto respecto de las relaciones sociales; y establecer el perfil de actitudes y valores en las interacciones sociales del sujeto evaluado: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo. Cuyas variables a evaluar son la Auto-Asertividad entendida como el grado o nivel de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios; y la Hetero-Asertividad entendida como el grado o nivel de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos ajenos.

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983), elaboran la Escala de Conducta Asertiva para Niños, la cual permite evaluar y conocer el estilo de relación (asertivo, inhibido o agresivo) en la infancia y adolescencia. Esta escala maneja cinco áreas:

Dar y recibir cumplidos, Quejas, Empatía, Rechazar peticiones, e Iniciar, mantener y terminar conversaciones; los ítems trabajados describen situaciones interpersonales las cuales dan como posibilidad de respuesta tres alternativas (respuesta asertiva, respuesta inhibida y respuesta agresiva).

Por último, García y Magaz (2000), elaboran las Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos (EMHAS), con la finalidad de identificar la forma habitual de comportamiento de los adolescentes en todo tipo de interacciones sociales a partir de la categorización de cuatro estilos de comportamiento (agresivo, pasivo, asertivo y pasivo-agresivo), y a la vez evaluar la eficacia de cualquier programa sistemático de entrenamiento en competencia social, cuenta con tres subescalas que permiten la evaluación de sujeto por parte de los profesores (EMHAA), de los padres (EMHAC) y una de autoinforme (AIHA). Esta escala a diferencia de las mencionadas anteriormente, permite clasificar a los sujetos en un nuevo estilo de comportamiento (estilo pasivo-agresivo); por tal razón, se seleccionó para ser aplicada a los sujetos de estudio de la presente investigación y será explicada en mayor detalle en el apartado instrumentos.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se podría esperar que los EHIS estén asociados a la manera en que interactuamos en sociedad; por tal razón estos determinan la manera como afrontamos un problema interpersonal.

Por otro lado, referente a la teoría sobre habilidades sociales, solución de problemas interpersonales y asertividad se puede concluir que aunque en la mayoría de los casos estos términos siguen siendo utilizados como sinónimos, actualmente

muchos autores coinciden en que las habilidades sociales abarcan la asertividad y la competencia social abarca el concepto de habilidades sociales.

Es así como para los propósitos de esta investigación abordaremos el estudio de las HACSPI y de la asertividad. La primera, definida como un proceso cognitivo – afectivo – comportamental orientado a identificar la solución más favorable y/o satisfactoria para todas las personas involucradas en la situación conflictiva. Una solución eficaz conlleva a cambios positivos como la reducción de la angustia, el dolor, la aflicción y tiende a maximizar consecuencias positivas y a minimizar las negativas (D´Zurilla y Nezu ,2006). La segunda, definida como “comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1970); definida operativamente a partir de dos subconstructos: la Auto-Asertividad, entendida como la “clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias” y la Hetero-Asertividad, entendida como la “clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás” (García y Magaz, 2000).

Esto nos permitirá describir a una muestra de estudiantes adolescentes de 12 años de edad, en cuanto a dichas variables y la relación que pueda existir entre ellas, tal como se describe en el capítulo de metodología.

En conclusión, a partir de lo descrito en este capítulo es posible preguntarse si a nivel de habilidades cognitivas los adolescentes con EHIS asertivo identifican y describen correctamente un problema interpersonal, generan más alternativas de solución, anticipan más consecuencias y toman una decisión apropiada que aquellos adolescentes cuyo EHIS no es el asertivo (pasivo, agresivo y pasivo-agresivo). A su vez, es importante indagar si a nivel de género o tipo de colegio es posible encontrar tendencias hacia algún EHIS.

Para resolver estas preguntas se diseñó un estudio de naturaleza mixta que se describe en el siguiente capítulo.

Capítulo II

Metodología

En este apartado se expone el diseño metodológico empleado en la presente investigación; se encuentran descritos el tipo de estudio, la pregunta de investigación, los objetivos trazados, las hipótesis planteadas, la muestra trabajada, las variables analizadas, los instrumentos implementados y el procedimiento de análisis de datos.

Tipo de Estudio.

El carácter de la presente investigación es de naturaleza mixta en tanto que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta con el fin de realizar inferencias a partir de la información obtenida. Dentro de la naturaleza mixta es posible ubicar este estudio bajo un diseño exploratorio secuencial de modalidad comparativa, ya que como primera fase se recolectan datos cualitativos y posteriormente se analizan datos cuantitativos para poderlos comparar e integrar y de esta manera realizar la discusión y conclusiones de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otro lado, tiene un alcance relacional ya que no solo se pretende explorar y describir las variables estudiadas, sino se espera identificar si existe relación entre la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (HACSPI) en estudiante de 12 años. Adicionalmente, este estudio incluyó un análisis

comparativo para identificar si existe alguna relación entre el género y tipo de colegio con las variables descritas anteriormente.

Objetivo General.

Establecer la relación entre la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiante de 12 años.

Objetivos específicos.

Establecer el estilo habitual de interacción social (EHIS) de un grupo de estudiantes mediante la aplicación de un instrumento que permite evidenciar cuatro estilos: Pasivo, Agresivo, Asertivo y Pasivo-Agresivo.

Evaluar de manera cuantitativa y cualitativa las habilidades cognitivas relacionadas con la solución de problemas interpersonales (HACSPI), a partir de la aplicación un instrumentó que trabaja cinco aspectos que hacen parte de dicho proceso.

Comparar los grupos según su estilo habitual de interacción social en relación con las habilidades cognitivas de solucionan de problemas interpersonales.

Comparar a nivel de género y tipo de colegio el grupo de estudiantes en relación a su estilo habitual de interacción social y sus habilidades cognitivas de solución de un problema interpersonales.

Relacionar el estilo habitual de interacción social del sujeto con respecto a las categorías emergentes de sus respuestas frente a la solución de un problema interpersonal.

Pregunta de Investigación.

Teniendo en cuenta que la investigación centra su atención en la relación que puede establecerse entre la asertividad como un factor asociado a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, siendo estos dos factores importantes dentro de la competencia social; se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible identificar una relación entre la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años?

Hipótesis.

Con base las variables trabajadas en esta investigación, se plantean las siguientes hipótesis:

Se considera probable que los estudiantes cuyo estilo habitual de comportamiento sea el Asertivo obtengan puntuaciones medias significativamente superiores en habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, que aquellos estudiantes cuyo estilo habitual de comportamiento sea el Pasivo, el Agresivo o el Pasivo-Agresivo.

Se espera que los estudiantes de género masculino presenten una tendencia hacia el estilo de comportamiento Agresivo y el género femenino hacia el estilo de comportamiento Asertivo.

Muestra.

La muestra comprende un grupo de 136 estudiantes con una media en edad de 12.5 años, de los cuales 70 son mujeres que corresponden al 51% de la muestra

y 66 son hombres correspondientes al 49%. Dado que una de las pretensiones de la investigación es poder comparar el comportamiento de la muestra con respecto a diferentes tipos de colegios privados de la ciudad de Bogotá, la selección de ésta se realizó de manera intencional y por conveniencia; conformando 4 subgrupos dispuestos de la siguiente manera: 39 estudiantes de un colegio mixto (20 niños - 19 niñas), 39 estudiantes de un colegio coeducativo (17 niños - 22 niñas), 28 niñas de un colegio femenino y 30 niños de un colegio masculino (ver tabla 3). Los sujetos fueron equiparados en edad (12 años), nivel socioeconómico (estrato 4y 5) y nivel de escolaridad (básica secundaria); a su vez se aclara que no poseen problemas de aprendizaje y tampoco presentan particularidades especiales.

Tabla 3

Distribución de la Muestra.

Colegio	Nº de Sujetos	Nº Jóvenes	Nº Jovencitas	Porcentaje
Mixto	39	20	19	29
Coeducativo	39	17	22	22
Femenino	28	0	28	21
Masculino	30	30	0	22
Total	136	66	70	100

Variables de Estudio.

Teniendo en cuenta el objetivo que se persigue con la presente investigación, se procede a explicar las variables de estudio.

Asertividad.

Entendida como el “comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos

sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1970). Definida operativamente a partir de dos subconstructos: la Auto-Asertividad, entendida como la “clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias” y la Hetero-Asertividad, entendida como la “clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás” (García y Magaz, 2000).

De esta forma, el comportamiento asertivo se caracteriza por compartir las condiciones tanto de la Auto como de la Hetero-Asertividad. Esta variable fue trabajada a partir de un autoinforme en el cual el sujeto se evalúa y se cataloga de acuerdo a los enunciados establecidos, los cuales permiten clasificar a los sujetos dentro de cuatro EHIS (pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo), descritos en la tabla 4.

Tabla 4

Estilos habituales de interacción social (García y Magaz, 2000, pp. 12)

Estilo	Auto Asertividad	Hetero Asertividad	Descripción
Pasivo	Escasa	Elevada	Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración, pero que sí respetan a los demás.
Agresivo	Elevada	Escasa	Propio de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar.
Asertivo	Equilibrio medio o	Equilibrio media o	Propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí

	alto	alto	mismas, y a las demás, merecedoras de respeto y consideración.
Pasivo-Agresivo	Escasa	Escasa	Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración y que tampoco respetan a los demás, acumulando ira por las frecuentes experiencias de frustración personal y de agresión por parte de los demás.

Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.

Entendidas como como un proceso cognitivo – afectivo –comportamental orientado a identificar la solución más favorable y/o satisfactoria para todas las personas involucradas en la situación conflictiva (D´Zurilla y Nezu, 2006). Definida operativamente a partir de cinco habilidades, estas son: habilidad para identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema, habilidad para definir de manera concreta una situación problema, habilidad para generar posibles alternativas que constituyan una solución a un problema interpersonal, habilidad para poder anticipar posibles consecuencias asociadas a una determinada forma de resolver un problema interpersonal y habilidad para tomar decisiones eligiendo la mejor alternativa de todas las posibles (García y Magaz, 1998).

Complementarias y controladas.

Como variables complementarias se tuvieron en cuenta el género (femenino y masculino) y el tipo de colegio (mixto, coeducativo, femenino y masculino/privado).

La edad (12 años) y el nivel socioeconómico (estrato 4 y 5) de la muestra fueron variables controladas.

Instrumentos.

Como fue descrito anteriormente, este estudio utilizó 2 instrumentos para evaluar la asertividad y las HCSPI. Este apartado describe cada uno de los instrumentos. Para información más detallada sugerimos al lector remitirse a los manuales de cada instrumento.

EMHAS (García y Magaz, 2000).

El primer instrumento que se emplea es las Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos (EMHAS), en su forma Autoinforme de Hábitos Asertivos (AIHA), el cual permite establecer EHIS del grupo de estudiantes que constituye la muestra.

Éstas escalas fueron diseñadas por García y Magaz en el año 2000; consta de tres subescalas: Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en Casa (EMHAC), Escala Magallanes de Hábitos Asertivos en el Aula (EMHAA) y Autoinforme de Hábitos Asertivos (AIHA), las cuales permite identificar los hábitos de comportamiento asertivo con relación a uno mismo y con relación a los demás; permitiendo establecer el EHIS del sujeto evaluado, el cual puede ser pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo.

Dicho instrumento, evalúa los hábitos de comportamiento Auto-Asertivo y los hábitos de comportamiento Hetero-Asertivo, los cuales permiten clasificar a los sujetos dentro de los cuatro EHIS como se mostró en la tabla 4.

Una vez obtenidos los datos y las puntuaciones de la escala AIHA se procede a clasificar la muestra en función de las puntuaciones de Auto y Hetero-Asertividad, las cuales permiten ubicar a los sujetos en cuatro subgrupos (sujetos con estilo de

comportamiento Pasivo, Agresivo, Asertivo y Pasivo agresivo). Para este fin, se transformaron los puntajes brutos a percentiles y se agruparon en 3 grupos, así: 33% alto, 33% medio y 33% bajo; donde los puntos de corte son: percentil 33 y percentil 66 como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Percentiles para la Escala AIHA

Percentil	Auto Asertividad	Hetero Asertividad
5	6	2
10	8	-
15	9	-
20	-	3
25	10	-
30	-	4
35	-	-
40	-	-
45	11	-
50	-	-
55	-	-
60	-	5
65	12	-
70	-	-
75	-	-
80	-	6
85	13	-
90	14	7
95	15	8

Nota: AIHA= Autoinforme de hábitos asertivos

EVHACOSPI (García y Magaz, 1998).

El segundo instrumento que se emplea es el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI), el cual permite evaluar en el sujeto, de manera cuantitativa y

cualitativa, las habilidades cognitivas relacionadas con la solución de problemas interpersonales.

García y Magaz (1998), publican este test dirigido a niños desde los 4 a los 12 años, el cual cuenta con dos formas (forma A y forma B) cada una de ellas con tres situaciones problema; para esta investigación se trabajaron las tres situaciones de la forma B.

De acuerdo a lo descrito por los autores, cuando se habla de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales se hace referencia a cinco habilidades específicas las cuales permiten ser evaluadas a partir de su implementación y se describen a continuación:

Habilidad para identificar quien tiene un problema en una situación de interacción social; se logra mediante la identificación del estado emocional del sujeto que se enfrenta a la situación problema (ira, tristeza, vergüenza o por el contrario, felicidad, tranquilidad, entre otros), determinando si éste tiene o no un problema.

Habilidad para describir una situación problema de manera concreta y operativa; lo que implica definir la situación problema que enfrenta el sujeto. Por lo general, los problemas identificados se producen por que alguien necesita, teme, desea, ha dañado (entre otras situaciones similares) algo.

Habilidad para general el mayor número de alternativas posibles; esta habilidad constituye o puedan constituir la solución al problema (pensamiento alternativo).

Habilidad para anticipar posibles consecuencias; ésta tiene una relación directa con cada una de las alternativas anteriormente generadas e implica poder

proveer las consecuencias que trae consigo cada una de las alternativas de solución (pensamiento consecuencial).

Habilidad para tomar decisiones; eligiendo como una posible buena solución aquella que le suponga bajo costo y con la que espere un mayor beneficio a corto y a largo plazo.

Para realizar la puntuación de estos resultados se tienen en cuenta los criterios de corrección y clasificación de las respuestas aportados por los autores del instrumento, a manera general las puntuaciones cuantitativas se realizan teniendo en cuenta que la mínima puntuación es cero y la máxima es tres para las habilidades de identificación, descripción e identificación del problema y toma de decisiones y para la de generación de alternativas y anticipación de consecuencias se cuentan el número de categorías y enumeraciones dadas.

En cuanto a la validez y confiabilidad de los instrumentos a continuación se realiza una breve explicación; para el EVHACOSPI los autores no mencionan como se llevó a cabo el proceso de validación, sin embargo Ison y Greco (2009) manifiestan “Según los autores de la técnica (EVHACOSPI), esta presenta validez de constructo. Se fundamenta en los estudios acerca de las habilidades cognitivas presentes en el proceso de solución de problemas interpersonales (Spivack, Platt y Shure, 1976)”.

Respectivamente las EMHAS, fueron validadas por los autores con estudiantes españoles con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, se validó su contenido utilizando jueces y expertos, se determinó la validez discriminante a través de la conversión a percentiles de las puntuaciones directas y se identificaron aquellos

sujetos que presentarían de manera habitual conductas de tipo pasivo, pasivo-agresivo, agresivo y asertivo, de confiabilidad se miró la estabilidad del instrumento a partir del test-retest con una correlación superior a .8; para evaluar la consistencia interna se reporta un α de Cronbach de .6 para la escala AIHA.

Procedimiento.

Como procedimiento metodológico se establecieron siete fases, la primera, referida a la revisión teórica e identificación de instrumentos a trabajar; la segunda, corresponde al pilotaje; la tercera, concerniente a la aplicación de los instrumentos propuestos en esta investigación; la cuarta, relacionada con la sistematización de la información cuantitativa; la quinta, atañe al análisis cuantitativo de dicha información; la sexta fase, relacionada con el análisis del contenido a partir de categorías emergentes; y por último, la séptima fase, correspondiente a la elaboración de conclusiones e implicaciones educativas.

Primera fase.

En esta fase, se realiza una exploración teoría mediante la búsqueda de documentos que permitieran dar sustento y claridad conceptual frente a los temas tratados en la investigación; pudiéndose encontrar que los conceptos competencia social, habilidades sociales, habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y asertividad, son trabajados desde diferentes componentes tales como: el conductual, el afectivo y el cognitivo, los cuales permiten estudiar a los sujetos desde diferentes dimensiones.

A su vez, se realiza una búsqueda y análisis de instrumentos que posibiliten la evaluación de estos conceptos y desde allí, obtener datos que permitan relacionar las variables de trabajo.

Segunda fase.

Ésta fase corresponde al pilotaje y se divide en dos momentos; el primero, en el cual se realiza una actividad de prueba con la aplicación del test EVHACOSPI a 16 niños con edades entre los 10 y los 12 años, la cual permite por un lado, determinar las condiciones y particularidades que se deben tener en cuenta al implementar este instrumento y por otro, lograr experticia por parte de las investigadoras tanto en las condiciones de aplicación de éste, como en la corrección y clasificación de las repuestas.

El segundo momento, se trabajó con 10 niños cuyas edades están entre 11 y 12 años (5 niñas y 5 niños), los cuales fueron excluidos de la muestra final. En un primer momento se aplicó el Test EVHACOSPI, tomando la Forma B con sus 3 situaciones; posteriormente se trabajó el Autoinforme de Hábitos Asertivos (AHIA).

Este pilotaje se realizó con el propósito de estimar tiempos de aplicación, corroborar la claridad de las preguntas y el léxico trabajado en las pruebas. A su vez, se analizaron de manera general las relaciones que probablemente se pueden establecer entre las variables trabajadas (Asertividad y Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas interpersonales).

Tercera fase.

Continuando con el proceso, un vez obtenido el aval de los colegios y el consentimiento previo de los padres de familia y el asentimiento informado por parte de los estudiantes (ver anexo 1 y 2), se procedió a aplicar los dos instrumentos de medición: el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI), en su forma B1,B2,B3 y la Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos (EMHAS), en su forma Autoinforme de Hábitos Asertivos (AIHA), estos instrumentos fueron aplicados con un intervalo de una semana; en primera instancia se aplicó el EVHACOSPI y posteriormente el AIHA.

La aplicación se realiza de manera grupal, reuniendo no más de 15 sujetos por grupo, tarda entre 25 y 55 minutos dependiendo el desempeño de este. Es importante aclarar que se siguieron todas las instrucciones y recomendaciones de aplicación establecidas por cada uno de los manuales con el propósito de obtener resultados fiables por parte de los participantes.

Cuarta fase.

Para la sistematización de la información cuantitativa, se elaboró una guía de codificación y una matriz de datos (ver anexo3), las cuales permiten ingresar las puntuaciones y demás datos obtenidos por parte de los sujetos de una manera rápida y eficiente.

Una vez obtenidos los datos y las puntuaciones de la escala AIHA se procede a clasificar la muestra en función de las puntuaciones de Auto y Hetero-Asertividad, las cuales permiten ubicar a los sujetos en cuatro subgrupos (sujetos con estilo de

comportamiento Pasivo, Agresivo, Asertivo y Pasivo agresivo), teniendo en cuenta la tabla 4, que permite ubicarlos de acuerdo a los percentiles propuestos.

Además, se realiza un análisis de confiabilidad del instrumento Autoinforme de Hábitos Asertivos (AIHA), el cual permitió encontrar que las dimensiones eran altamente confiables. Al calcular el coeficiente de confiabilidad se detectó que los ítems de cada categoría son altamente consistentes (Alfa de Cronbach mayor a .9).

Finalmente, las calificaciones dadas a las respuestas de los sujetos en el test EVHACOSPI se hicieron a partir de los criterios de calificación propuestos en el manual y se sistematizaron en la misma matriz de datos que las puntuaciones de asertividad.

Quinta fase.

En ésta fase se procede a hacer un análisis cuantitativo mediante la utilización de programas estadísticos como Excel y SPSS 19, los cuales permiten realizar descriptivas de la muestra, identificar perfiles que permiten clasificar a los estudiantes en términos de asertividad (facilitando la selección de aquellos sujetos típicos dentro de cada categoría), correlacionar entre los puntajes de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y asertividad y por último, comparar medias para saber si existen diferencias significativas a nivel de género y establecimiento educativo.

Sexta fase.

Esta fase comprende el análisis del contenido a partir de categorías emergentes. Para este fin, se analizaron los contenidos de las respuestas de 19

casos. Estos casos se seleccionaron a partir de las respuestas del test EVHACOSPI permitiera la identificación de características para cada estilo habitual de interacción social.

Para definir las categorías emergente (evadir, afrontar, mediar y agredir) se elaboró una matriz de datos la cual permite clasificar las respuestas dadas por los sujetos en generación de alternativas y en toma de decisiones.

Séptima fase.

En esta última fase se desarrolla el proceso de discusión a partir de los resultados obtenidos, con el fin de identificar aspectos relevantes en la relación que se establece entre las variables de estudio.

Por último, dichas conclusiones deben permitir aportes desde el estudio de la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales a la experiencia educativa.

Limitaciones.

A nivel metodológico es importante tener en cuenta que el instrumento con el que se estableció el EHIS es de tipo auto reporte. Por tal razón, los resultados de dicho instrumento constituyen lo que los estudiantes manifiestan presentar de acuerdo a un comportamiento habitual de interacción social, los cuales no fueron corroborados con su comportamiento en situaciones del diario vivir.

Asimismo, los problemas interpersonales planteados en el instrumento de evaluación de las HACPSPI son situaciones hipotéticas a partir de las cuales los sujetos plantean una serie de soluciones que si bien se pueden interpretar como la

posible actuación del sujeto, no sabemos si en la practica los sujetos ejecuten la misma.

Capítulo III

Resultados y Análisis

A partir de la recolección y análisis de la información, fue posible obtener resultados tanto a nivel cualitativo, como cuantitativo (de naturaleza mixta); éstos surgen del estudio de las respuestas de 136 estudiantes pertenecientes a diferentes colegios privados de la ciudad de Bogotá.

En primera instancia, se expondrán los resultados cuantitativos y posteriormente los cualitativos.

Resultados cuantitativos.

Inicialmente, se clasificó al total de los sujetos dentro de cuatro estilos habituales de interacción social (EHIS), estos son: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo; estos resultados permiten ver como el 57% de los estudiantes presentaron un estilo bien definido y el 43% restante mostro una tendencia hacia dichos estilos (ver figura 3).

Para poder simplificar y hacer más claro el análisis de resultados, se fusionó el grupo de estudiantes catalogados dentro de un estilo definido con los sujetos que mostraron tendencia hacia el mismo, conformando de esta manera un único grupo como se muestra en la tabla 6. Se puede observar que un mayor porcentaje de estudiantes manifiestan presentar EHIS asertivos o tiende a ellos (46%); en

contraste, es menos frecuente encontrar estudiantes que manifiestan presentar EHIS agresivos (11%) o tendencias de este tipo.

Figura 3. Distribución de la muestra discriminando Estilos y Tendencias Habituales de Interacción social

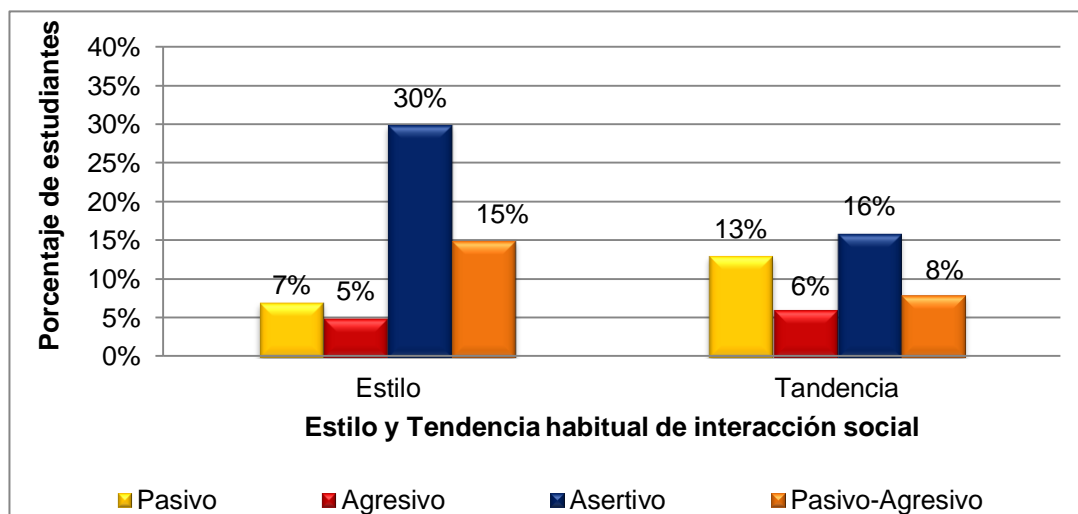


Tabla 6

Distribución de la muestra fusionando estilos y tendencias habituales de interacción social

EHIS	Porcentaje
Asertivo	46%
Pasivo-Agresivo	24%
Pasivo	19%
Agresivo	11%

Nota: EHIS= Estilos habituales de interacción social

Con el fin de conocer la distribución de los sujetos según su EHIS y la relación que este pueda tener con la variable género se expone la figura 4. Se puede evidenciar que tanto los jóvenes como las jovencitas presentan un porcentaje mayor en EHIS asertivo (20% vs. 26%) respectivamente, en contraste a el EHIS agresivo donde el porcentaje es menor (5% vs. 6%). A su vez, es posible observar una

diferencia en el EHIS pasivo, donde los niños constituyen un porcentaje mayor (13%) a diferencia de las niñas (7%).

Esto hace pensar que a nivel de género tanto el masculino como el femenino manifiestan presentar un EHIS asertivo, contrario a lo expuesto a nivel teórico por Monjas (2004) quien afirma que las niñas son más asertivas que los niños. A su vez, sucede con el EHIS pasivo donde los jóvenes en mayor porcentaje que las jovencitas manifiestan tener este estilo, esto difiere de lo planteado por Monjas (2004) quien afirma que los niños tienden a presentar un estilo agresivo y que comúnmente son participes de situaciones de agresión entre pares.

Figura 4. Porcentaje de estudiantes por EHIS, discriminados por género

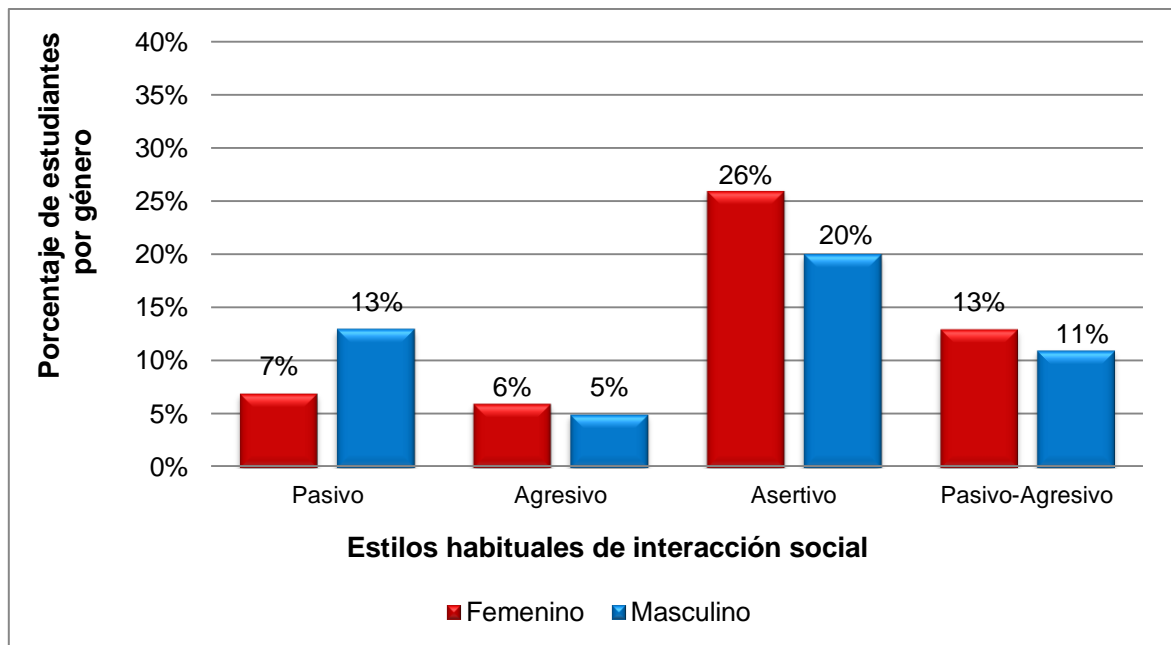


Figura 4. EHIS= Estilo habitual de interacción social

Para determinar si las diferencias que se presentan en la figura 4 eran estadísticamente significativas se realizó una prueba χ^2 para tablas de contingencia, a partir de la cual no fue posible identificar dichas diferencias en los EHIS de los

estudiantes por género ($\chi^2 = 3,9$, $df=3$, significación de dos colas = .286) como se observa en la tabla 7.

Tabla 7

Tabla de Contingencia para los EHIS, discriminados por género

		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Pasivo	Frecuencia	9	17	26
	Residuo	-	1.2	
	Estandarizado	1.2		
Agresivo	Frecuencia	8	7	15
	Residuo	.1	-.1	
	Estandarizado			
Asertivo	Frecuencia	36	27	63
	Residuo	.7	-.7	
	Estandarizado			
Pasivo-agresivo	Frecuencia	16	16	32
	Residuo	-.1	.1	
	Estandarizado			
Total	Frecuencia	69	67	136

Nota: EHIS= Estilo habitual de interacción social

Por otra parte, con el propósito de conocer la distribución de los sujetos según su EHIS y la relación que este pueda tener con el tipo de colegio, se presenta la figura 5, donde se observa un porcentaje mayor de estudiantes con EHIS asertivo en el colegio coeducativo (19%), en contraste con los sujetos del colegio masculino (8%) y femenino (7%).

Asimismo, se realizó una prueba χ^2 para tablas de contingencia, y fue posible identificar diferencias estadísticamente significativas en los EHIS de los estudiantes de algunos de los colegios ($\chi^2 = 26.5$, $df=9$, significación de dos colas = .002) como se observa en la tabla 8.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes por EHIS, discriminados por tipo de colegio

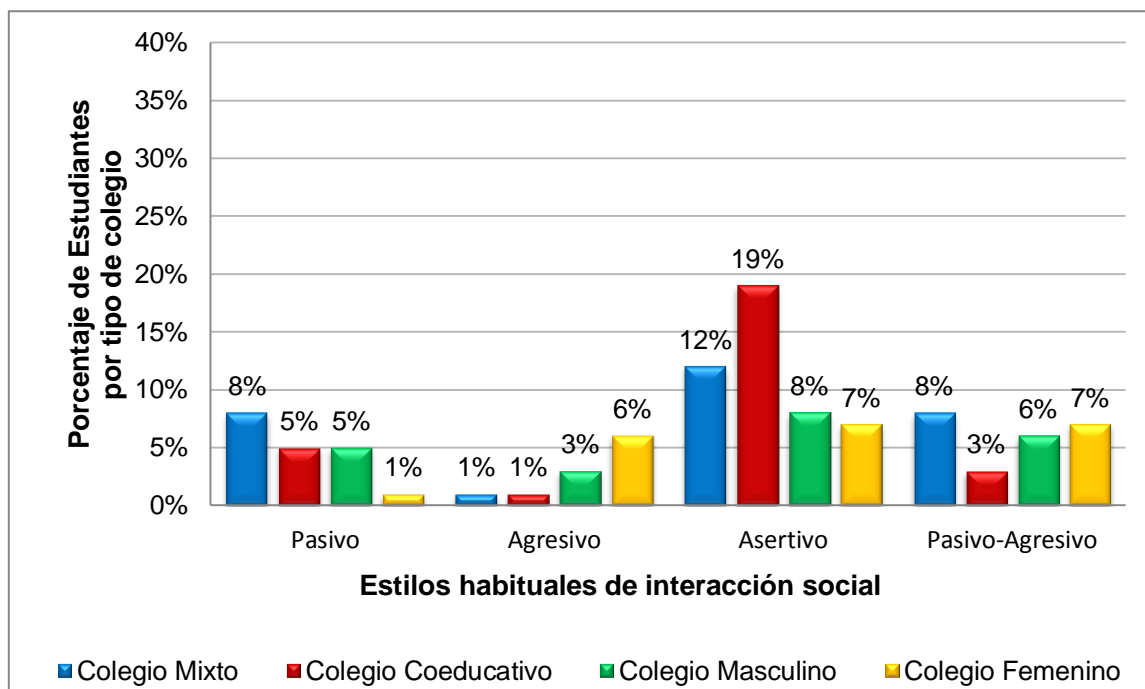


Figura 5. EHIS= Estilo habitual de interacción social

Tabla 8

Tabla de Contingencia para los EHIS, discriminados por tipo de colegio

Estilo		Colegio				Frecuencia Total
		Mixto	Co-Ed.	Femenino	Masculino	
Pasivo	Frecuencia	11	7	1	7	26
	Residuo	1.3	-.2	-1.9	.5	
	Estandarizado					
Agresivo	Frecuencia	1	2	8	4	15
	Residuo	-1.6	-1.1	2.8	.4	
	Estandarizado					
Asertivo	Frecuencia	16	26	10	11	63
	Residuo	-.5	1.9	-.8	-.8	
	Estandarizado					
Pasivo-agresivo	Frecuencia	11	4	9	8	32
	Residuo	.6	-1.7	.9	.4	
	Estandarizado					
Total	Frecuencia	39	39	28	30	136
	Total					

Nota: EHIS= Estilo habitual de interacción social; Co-Ed.= colegio coeducativo

En términos de diferencias estadísticamente significativas es posible observar que el colegio femenino tiene un alto número de estudiantes con EHIS agresivo y pocas estudiantes con EHIS pasivo, mientras que en el colegio coeducativo se evidencia un alto número de estudiantes con EHIS asertivo y un bajo número con EHIS pasivo-agresivo. Por otra parte, en el colegio mixto se reporta un alto número de estudiantes con EHIS pasivo y un bajo número con EHIS agresivos. Finalmente, en el colegio masculino no se evidencia una tendencia particular.

Estos resultados permiten plantear la posibilidad de que a nivel de cada colegio las dinámicas en cuanto a las relaciones interpersonales sean distintas y esto hace que tanto jovencitas como jovencitos interactúen de manera diferente estando con pares de su mismo género o compartiendo con pares de ambos géneros.

Con el propósito de conocer el rendimiento promedio de los sujetos en las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales HACSPI, se expone la tabla 9, en la cual se evidencia que en promedio los sujetos presentan dificultades para identificar un problema interpersonal (media ,84 con respecto a un puntaje máximo de 3). Además, en el ítem anticipar posibles consecuencias, los estudiantes arrojan mayor cantidad de enumeraciones que de categorías (media 10,14 vs. 8,74) respectivamente. Lo que puede ser explicado a partir de los planteamientos García y Magaz (1998) quienes consideran que un sujeto tiene un grado mayor de HACSPI, en primer lugar cuando proporciona gran cantidad de categorías, seguido de un gran número de enumeraciones de respuesta.

Tabla 9

Rendimiento promedio de la muestra en HACSPI

Habilidades	Media	D.E.	P.Min	P.Max
Identificar una Situación Problema	1,59	,77	0,00	3,00
Describir un Problema Interpersonal	1,01	,92	0,00	3,00
Identificar un Problema Interpersonal	,84	,88	0,00	3,00
Generar Alternativas de Solución Categorías	3,39	,76	1,67	5,00
Generar Alternativas de Solución Enumeraciones	3,53	,80	1,67	5,67
Generar Alternativas de Solución Irrelevantes	,30	,35	0,00	1,67
Anticipar Posibles Consecuencias Categorías	8,74	4,54	2,00	21,67
Anticipar Posibles Consecuencias Enumeraciones	10,14	4,79	2,00	21,67
Anticipar Posibles Consecuencias Irrelevantes	,20	,74	0,00	5,33
Tomar una Decisión	2,53	,61	0,00	3,00

Nota: EHIS= Estilos habituales de interacción social; P.Min.= Puntaje mínimo obtenido; P.Max.= Puntaje máximo obtenido; D.E.= Desviación estándar

A su vez, se muestra el rendimiento promedio en HACSPI haciendo distinción por género, donde se encontró que las niñas puntuaron mejor que los niños en casi el total de las habilidades, con excepción de los ítems “Identificar la situación” y “anticipar posibles consecuencias irrelevantes”, en los cuales los niños puntuaron mejor (ver tabla 10). Al realizar una prueba t de muestras relacionadas, fue posible identificar diferencias significativas en 6 de las 10 categorías. Como se observa en la tabla 11.

Tabla 10

Rendimiento en HACSPI, discriminados por género

Habilidad	Género							
	Femenino				Masculino			
	Media	D.E	P.Min	P.Max	Media	D.E	P.Min	P.Max
Identificar una Situación Problema	1,50	,78	0,00	3,00	1,68	,77	0,00	3,00
Describir un Problema Interpersonal	1,20	,96	0,00	3,00	,82	,84	0,00	3,00
Identificar un Problema Interpersonal	,87	,88	0,00	3,00	,80	,88	0,00	3,00
Generar Alternativas de Solución Categorías	3,55	,77	1,67	5,00	3,22	,71	2,00	5,00
Generar Alternativas de Solución Enumeraciones	3,68	,79	1,67	5,67	3,37	,79	2,00	5,00
Generar Alternativas de Solución Irrelevantes	,37	,38	0,00	1,67	,23	,30	0,00	1,33
Anticipar Consecuencias Categorías	9,63	,61	3,00	21,67	7,79	4,31	2,00	19,00
Anticipar Consecuencias Enumeraciones	11,52	4,53	3,33	21,67	8,68	4,65	2,00	21,33
Anticipar Consecuencias Irrelevantes	,16	,67	0,00	5,33	,25	,81	0,00	5,33
Tomar una Decisión	2,59	,55	1,00	3,00	2,47	,66	0,00	3,00

Nota: EHIS= Estilos habituales de interacción social; P.Min.= Puntaje mínimo obtenido; P.Max.= Puntaje máximo obtenido; D.E.= Desviación estándar

Tabla 11

Resultados prueba t para grupos independientes: Rendimiento Promedio en HACSPI, discriminados por género

Habilidad	t (gl 134)	Significación
Identificar una Situación Problema	1.692	.093
Describir un Problema Interpersonal	-2.076	.040*
Identificar un Problema Interpersonal	-.226	.822
Generar Alternativas de Solución Categorías	-2.636	.009*
Generar Alternativas de Solución Enumeraciones	-2.347	.020*
Generar Alternativas de Solución Irrelevantes	-2.530	.013*
Anticipar Consecuencias Categorías	-2.558	.012*
Anticipar Consecuencias Enumeraciones	-3.702	.000*
Anticipar Consecuencias Irrelevantes	.627	.532
Tomar una Decisión	-1.264	.208

Nota: HACSPI= Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales; * = ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas

Al tener en cuenta estas diferencias en el rendimiento de jovencitas y jóvenes en la solución de un problema interpersonal, es importante considerar los planteamientos de Forns et al, (2004) quienes manifiestan que las jovencitas tienden a recordar más problemas interpersonales que los jóvenes y esto se debe a que ellas presentan un mayor interés en las relaciones sociales; lo que hace suponer que al presentar este marcado interés en dichos problemas trabajaran más en que estos puedan ser resueltos de manera positiva.

Frente a la distinción de las puntuaciones de los sujetos en las HACSPI según el tipo de colegio, se encontró que los sujetos pertenecientes al colegio coeducativo mostraron puntajes más altos en el ítem “describir el problema interpersonal” (media 1,49) a diferencia de los estudiantes de colegio masculino quienes obtuvieron un puntaje promedio de ,60. Al mismo tiempo, en el ítem “anticipar consecuencias - categorías”, los estudiantes de colegio femenino puntuaron mejor (media 11,05) que los sujetos de colegio coeducativo, cuyo rendimiento promedio para ese ítem fue de 6,25 (ver tabla 12).

Con el fin de identificar diferencias significativas en los HACSPI de los estudiantes según el tipo de colegio, se ejecutó la prueba ANOVA en la cual se identificaron diferencias estadísticamente significativas en algunas de las variables, como se muestra en la tabla 13.

Tabla 12

Rendimiento Promedio en HACSPI, discriminado por tipo d colegio

Habilidad	Colegio Mixto				Colegio Coeducativo				Colegio Masculino				Colegio Femenino			
	Media	D.E.	P.Min.	P.Max.	Media	D.E.	P.Min.	P.Max.	Media	D.E.	P.Min.	P.Max.	Media	D.E.	P.Min.	P.Max.
Identificar una Situación Problema	1,38	0,63	0,00	3,00	1,95	0,86	0,00	3,00	1,63	0,81	0,00	3,00	1,32	0,61	0,00	2,00
Describir un Problema Interpersonal	0,97	0,78	0,00	3,00	1,49	1,02	0,00	3,00	0,60	0,86	0,00	3,00	0,86	0,76	0,00	2,00
Identificar un Problema Interpersonal	0,79	0,73	0,00	3,00	1,05	1,10	0,00	3,00	0,80	0,89	0,00	3,00	0,64	0,68	0,00	2,00
Generar Alternativas de Solución Categorías	3,49	0,75	2,33	5,00	3,15	0,76	1,67	5,00	3,20	0,63	2,00	4,33	3,79	0,75	2,00	5,00
Generar Alternativas de Solución Enumeraciones	3,77	0,81	2,33	5,67	3,21	0,75	1,67	5,00	3,33	0,71	2,00	5,00	3,85	0,77	2,00	5,00
Generar Alternativas de Solución Irrelevantes	0,32	0,33	0,00	1,33	0,37	0,42	0,00	1,67	0,27	0,35	0,00	1,33	0,23	0,22	0,00	0,67
Anticipar Posibles Consecuencias Categorías	10,46	4,25	2,00	18,00	6,25	3,39	2,67	19,00	7,58	4,00	2,33	18,33	11,05	4,92	3,33	21,67
Anticipar Posibles Consecuencias Enumeraciones	11,73	4,52	2,00	20,00	9,05	4,20	3,00	21,33	7,94	4,34	2,33	19,00	11,81	5,23	3,33	21,67
Anticipar Posibles Consecuencias Irrelevantes	0,26	0,47	0,00	2,00	0,17	0,85	0,00	5,33	0,34	1,11	0,00	5,33	0,02	0,09	0,00	0,33
Tomar una Decisión	2,59	0,50	2,00	3,00	2,41	0,64	1,00	3,00	2,33	0,76	0,00	3,00	2,82	0,39	2,00	3,00

Nota: EHIS= Estilos habituales de interacción social; P.Min.= Puntaje mínimo obtenido; P.Max.= Puntaje máximo obtenido; D.E.= Desviación estándar

Tabla 13

Resultados de la prueba ANOVA: Comparación múltiple entre los puntajes de HACSPI de los diferentes colegios

Habilidad		Suma de cuadrados	Gl	Media Cuadrada	F	Sig.
Identificar una Situación Problema	Entre grupos	8.739	3	2.913	5.326	.002*
	Dentro de los grupos	72.202	132	.547		
	Total	80.941	135			
Describir un Problema Interpersonal	Entre grupos	14.624	3	4.875	6.477	.000*
	Dentro de los grupos	99.347	132	.753		
	Total	113.971	135			
Identificar un Problema Interpersonal	Entre grupos	2.956	3	.985	1.282	.283
	Dentro de los grupos	101.485	132	.769		
	Total	104.441	135			
Generar Alternativas de Solución Categorías	Entre grupos	8.011	3	2.670	5.027	.002*
	Dentro de los grupos	70.113	132	.531		
	Total	78.123	135			
Generar Alternativas de Solución Enumeraciones	Entre grupos	10.077	3	3.359	5.765	.001*
	Dentro de los grupos	76.916	132	.583		
	Total	86.993	135			
Anticipar Consecuencias Categorías	Entre grupos	547.428	3	182.476	10.753	.000*
	Dentro de los grupos	2239.996	132	16.970		
	Total	2787.424	135			
Anticipar Consecuencias Enumeraciones	Entre grupos	367.047	3	122.349	5.911	.001*
	Dentro de los grupos	2731.983	132	20.697		
	Total	3099.029	135			
Tomar una Decisión	Entre grupos	4.237	3	1.412	4.084	.008*
	Dentro de los grupos	45.646	132	.346		
	Total	49.882	135			

Nota: HACSPI= Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales; sig.= significación, la diferencia media es significativa en 0.05

Para detectar específicamente donde se encontraban las diferencias entre los establecimientos, se utilizó la prueba post-hoc de Bonferroni. La cual permitió identificar la existencia de diferencias significativas entre los grupos. En el ítem identificar una situación problema, los estudiantes del colegio coeducativo puntuaron más alto que los de colegio mixto (sig.= .006) y femenino (sig.= .005); al igual que en el ítem describir un problema interpersonal, donde puntuaron mejor que los del colegio masculino (sig.= .000) y femenino (sig.= .024). En cuanto al ítem generación de alternativas de solución (categorías), las estudiantes del colegio femenino obtuvieron mejores puntuaciones que aquellos estudiantes de colegio coeducativo (sig. = .004) y masculino (sig. = .016); en el ítem generación de alternativas de solución (enumeraciones) los sujetos de colegio mixto (sig.= .010) y las estudiantes de colegio femenino (sig.= .007) puntuaron más alto que los de colegio coeducativo. En el ítem anticipación de posibles consecuencias (categorías) los estudiantes de colegio mixto alcanzaron puntajes más altos que aquellos estudiantes de colegio coeducativo (sig.= .000) y masculino (sig.=.028), a su vez, las jovencitas del colegio femenino, obtuvieron puntajes significativamente mayores que aquellos estudiantes de colegio coeducativo (sig.=.000) y masculino (sig.= .010). A su vez, para el ítem anticipación de posibles consecuencias (enumeraciones) los sujetos de colegio femenino (sig.= .009) y mixto (sig.= .005) puntuaron mejor que los del colegio masculino. Finalmente, en el ítem toma de decisión, las estudiantes de colegio femenino obtuvieron mejores puntuaciones que los estudiantes de colegio coeducativo (sig.= .033) y masculino (sig.= .012). Para ver estos resultados detalladamente, vea anexo 4.

Estas diferencias significativas vistas desde cada habilidad pueden ser una herramienta para la comunidad educativa de cada institución ya que permiten identificar cuál de las HACSPI deben ser reforzadas mediante el diseño de estrategias pedagógicas para desarrollar programas de intervención en habilidades sociales.

Asimismo, se efectuó un análisis que permitió comparar el grupo de sujetos con EHIS asertivo vs. No asertivo, en relación a los puntajes promedio obtenidos en las HACSPI (ver tabla 14). Se encontró que los sujetos con EHIS asertivo puntuaron más alto en casi la totalidad de los ítems, con excepción del ítem “toma de decisión” en el cual puntúan más bajo (media 2,41) que los sujetos con EHIS no asertivo (media 2,58), como se muestra en la tabla 14.

Estos resultados corroboran en alguna medida los planteamientos de Monjas (2002), García y Magaz (2000) y Caballo (2005), quienes afirman que los sujetos asertivos cuentan con repertorios mas amplios de respuestas lo que les permite resolver problemas de índole interpersonal de mejor manera que aquellos sujetos no asertivos, gracias a su capacidad de comprender y respetar los deseos y sentimientos del otro y de sí mismo; sin embargo, no se encuentra una explicación contundente del porque en el ítem toma de decisión puntuaron más bajo.

Tabla 14

Comparación de puntajes promedio entre estudiantes con EHIS asertivo vs. No asertivo

Habilidad	EHIS	N°	Media	D.E
Identificar una Situación Problema	si	41	1,66	,85
	no	95	1,56	,74
Describir un Problema Interpersonal	si	41	1,22	,99
	no	95	,93	,88
Identificar un Problema Interpersonal	si	41	1,07	1,06
	no	95	,74	,77
Generar Alternativas de Solución Categorías	si	41	3,42	,77
	no	95	3,38	,76
Generar Alternativas de Solución Enumeraciones	si	41	3,54	,84
	no	95	3,52	,79
Generar Alternativas de Solución Irrelevantes	si	41	,39	,41
	no	95	,27	,31
Anticipar Consecuencias Categorías	si	41	9,11	4,85
	no	95	8,58	4,42
Anticipar Consecuencias Enumeraciones	si	41	11,50	4,99
	no	95	9,55	4,61
Anticipar Consecuencias Irrelevantes	si	41	,28	,94
	no	95	,17	,63
Tomar una Decisión	si	41	2,41	,59
	no	95	2,58	,61

Nota: EHIS= Estilos habituales de interacción social; N°= Numero de sujetos; D.E= Desviación estándar; si= sujetos con estilo habitual de interacción social asertivo; no= sujetos con estilo habitual de interacción social no asertivo

Finalmente, con la intención de conocer las diferencias estadísticas entre la relación de la asertividad y las HACSPI se realizó una prueba t de grupos independientes, en la cual se discriminaron los sujetos con EHIS asertivo y EHIS no asertivo (pasivo, agresivo y pasivo-agresivo). De esta manera, fue posible observar que el único ítem que presentaba diferencias estadísticamente significativas fue el de

enumeraciones en anticipación de consecuencias, con una significación de .04, como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15

Prueba t de grupos independientes, estudiantes con EHIS asertivo vs. No asertivo

Habilidad	t	Grados de libertad	Significación	Diferencia de medias
Identificar una Situación Problema	,69	134,00	,49	,10
Describir un Problema Interpersonal	1,72	134,00	,09	,29
Identificar un Problema Interpersonal	1,83	59,30	,07	,34
Generar Alternativas de Solución Categorías	,33	134,00	,74	,05
Generar Alternativas de Solución Enumeraciones	,14	71,68	,89	,02
Generar Alternativas de Solución Irrelevantes	1,71	60,14	,09	,12
Anticipar Consecuencias Categorías	,60	70,11	,55	,53
Anticipar Consecuencias Enumeraciones	2,14	70,76	,04	1,95
Anticipar Consecuencias Irrelevantes	,65	56,22	,52	,10
Tomar una Decisión	-1,47	78,44	,14	-,16

Nota: EHIS= Estilos habituales de interacción social

Teniendo como referencia los planteamientos de García y Magaz (1998, 2000), es posible pensar que la gran cantidad de enumeraciones dadas por los sujetos, en este caso con EHIS asertivo, en la habilidad para anticipar posibles consecuencias, por un lado, sugiere una amplitud y flexibilidad de pensamiento referida a esta habilidad, y por otro, está dado gracias al gran número y calidad de respuestas proporcionadas por los sujetos en el ítem generar alternativas de

solución, siendo ésta la habilidad que da lugar a las respuestas en el ítem anticipación de consecuencias. De esta manera, se espera que las respuestas de los sujetos con EHIS asertivo en los ítems generación de alternativas y anticipación de consecuencias sean mayores que las de los sujetos con EHIS no asertivo, como se evidencia en la tabla 14 y 15.

Resultados Cualitativos.

En este apartado se describirán a nivel cualitativo los resultados obtenidos por el total de la muestra en el autoinforme AHIA, y en el Test EVHACOSPI y su relación.

A continuación se hace una descripción general de cada estilo habitual de interacción social según las respuestas dadas por los estudiantes en el autoinforme AIHA. Este instrumento, le permite a los sujetos indicar a partir de una lista de conductas si, en su opinión, éstas constituyen o no una forma habitual de su comportamiento; estas respuestas constituyen la percepción que el niño tiene de sí mismo frente a un postulado hipotético.

Respuestas típicas según EHIS.

A partir de los resultados del auto informe AHIA, se pudo determinar que los sujetos con estilo habitual de interacción social pasivo manifiestan en un 54 % de los casos que evitar preguntar cuando tiene alguna duda frente a algo (54%), no critican a los demás cuando se equivocan, no se enfadan cuando los critican (73%) o les llevan la contraria (69%) y e un 62% no admiten, ni piden disculpas cuando hacen cosas que perjudican a los demás (ver anexo 5).

A diferencia de los sujetos con estilo de interacción social agresivo, quienes mostraron en el autoinforme que suelen criticar a los demás cuando se equivocan (67%), se enfadan cuando los demás les niegan algo (100%), se enfadan frente a la crítica (100%) y en un 87 % cuando no los entienden o les llevan la contraria (ver anexo 5).

Por su parte, los sujetos con estilo de interacción social asertivo, develaron en sus respuestas que expresan y defienden sus opiniones y sentimientos de una manera respetuosa (97%), hacen peticiones de modo claro y directo (98%), felicitan a los demás cuando hacen cosas de su agrado (87%), no critican a los demás cuando se equivocan (73%), no se enfadan si los demás les niegan algo (87%). De igual manera, reconocen sus errores y piden disculpas cuando perjudica a alguien (92%), pregunta de manera correcta cuando tiene alguna duda (98%), actúan de manera independiente sin dejarse llevar por lo que digan los demás (92%) y se niega con buenas maneras a aquellas peticiones que no desea hacer (87%) (ver anexo 5).

Finalmente, los sujetos con estilo de interacción social pasivo-agresivo, se justifican cuando les preguntan algo que no saben (62%), se enfadan con ellos mismos cuando no comprenden algo (69%), se alteran ante las críticas (94%) o cuando les llevan la contraria (75%) y buscan excusas para justificarse cuando se equivocan (84%) (ver anexo 5).

Las conductas planteadas por los estudiantes permiten reconocer que aquellos individuos que manifiestan tener un EHIS asertivo no solo expresan sus sentimientos y hacen valer sus derechos sino que reconocen en el otro derechos y sentimientos lo que hace posible un balance entre la auto y la heteroasertividad a

diferencia de los individuos de los otros estilos quienes solo tienen en cuenta uno de estos aspectos y esto lleva a que tengan inconvenientes en sus relaciones interpersonales.

Respuestas típicas de los sujetos según situaciones del Test

EVHACOSPI.

Asimismo, frente a las preguntas abiertas del Test EVHACOSPI se desarrolló un análisis de frecuencia de los enunciados propuestos por el total de la muestra, a partir de los cuales se detectaron categorías comunes en las respuestas de los ítems generación de alternativas de solución y toma de decisión. A partir de las respuestas de estos ítems es posible estudiar, por un lado, las opciones que el sujeto tiene en cuenta cuando intenta resolver una situación conflictiva, y por otro, su posible actuación ante la situación.

Las categorías emergentes detectadas son: evadir, mediar, buscar ayuda y agredir; éstas reflejan la forma en que los sujetos afrontan las situaciones hipotéticas para resolver un problema interpersonal.

Teniendo en cuenta esta información se realizó una matriz de datos referida a cada situación del Test EVHACOSPI, en la cual se recopilaron las respuestas típicas del total de la muestra a la luz de las cuatro categorías antes mencionadas, tomando como foco los ítems generación de alternativas de solución y toma de decisión.

Situación 1.

En esta situación se observó que los sujetos dieron gran importancia a la figura materna aludiendo a respuestas mediadoras en las cuales se evidencia el

interés por afrontar la situación bajo parámetros de respeto y honestidad (ver tabla 16).

Tabla 16

Respuestas Típicas para la Situación 1 del Test EVHACOSPI, según generación de alternativas

Situación 1	
Evadir	Ocultar los pedazos, culpar a alguien mas, mentir, ignorar la situación.
Mediar	Dialogar con la madre, arrepentirse, decir la verdad, pedir perdón, explicar lo sucedido, reflexionar y tener más cuidado la próxima vez, retribuir el daño con algo, reponer o reparar el objeto dañado, asumir las consecuencias de sus errores.
Agredir	No aplica
Buscar Ayuda	Pedirle ayuda a su padre o a un amigo.

Nota: Situación 1= Problema con un adulto (hijo-madre). Mario está jugando en su casa y sin querer ha roto un jarrón. Él está asustado por qué piensa que su madre lo va a reprender; EVHACOSPI= Evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales

A su vez, al calcular la frecuencia de uso de dichas respuestas en los ítems “generación de alternativas” y “toma de decisión”, se encontró que la gran mayoría de los sujetos generaron alternativas inclinadas a mediar (81%), seguido de alternativas de evasión (17%). De igual manera, el 95% de los estudiantes plantearon que la mejor solución era mediar, seguido de un 5% de sujetos quienes decidieron evadir la situación. Se hace evidente que cuando el problema es con un adulto, no se expresan la agresión como una toma de decisión (ver tabla 17).

Tabla 17

Situación 1. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes

Categoría	Generar alternativas	Toma de decisión
Evadir	17%	5%
Mediar	81%	95%
Agredir	1%	0%
Buscar Ayuda	2%	0%

Nota: Situación 1= Problema con un adulto (hijo-madre). Mario esta jugando en su casa y sin querer ha roto un jarrón. Él esta asustado por que piensa que su madre lo va a reprender

Situación 2.

En contraste, en esta situación no se evidencio una pauta clara de respeto hacia el otro (relación entre iguales). Se observó que los sujetos actúan de manera distinta en este tipo de situaciones, parece ser que los jóvenes no se encasillan en un rol específico a la hora de resolver un problema con un igual; esto les exige generar encontradas alternativas de solución, las cuales comprenden desde evadir la situación hasta afrontarla a la fuerza (ver tabla 18).

La gran mayoría de los sujetos generaron alternativas inclinadas a evadir (38%), seguidas de mediar (32%), siendo la categoría agredir la menos frecuente (10%). En cuanto al ítem “toma de decisión”, el 45% de los sujetos se inclinaron por mediar (45%), seguido de un 29% que decidieron evadir la situación, siendo la categoría menos frecuente la de agredir (2%) lo que nos puede indicar que para la muestra este tipo de respuesta (de agresión) no es considerada como adecuada (ver tabla 19).

Tabla 18

Respuestas Típicas para la Situación 2 del Test EVHACOSPI

Situación 2	
Evadir	Prestarle el balón así ella no quiera, salir corriendo, esconder el balón para que Luis no se lo quite, ignorar a Luis, mentir.
Mediar	Enfrentar la situación, dialogar y hacerle entender que ella no quiere prestarlo, llegar a un acuerdo con Luis, jugar juntos, tranquilizarse y no ponerse nerviosa.
Agredir	Pegarle a Luis con el balón, amenazarlo con algo, pelear con Luis, golpearlo.
Buscar Ayuda	Hablar con un adulto (profesor o padres) para que regañen a Luis, Pedir ayuda a alguien (autoridad, amigos, profesor o padres) para que la defiendan de Luis.

Nota: Situación 2= Problema entre iguales (niña-niño). Amaya tiene un balón y su amigo Luis quiere jugar con ella. Amaya no quiere hacerlo y esta asustada por que Luis quiere quietarle la pelota; EVHACOSPI= Evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales

Tabla 19

Situación 2. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes

Categoría	Generar alternativas	Toma de decisión
Evadir	38%	29%
Mediar	32%	45%
Agredir	10%	2%
Buscar Ayuda	21%	24%

Nota: Situación 2= Problema entre iguales (niña-niño). Amaya tiene un balón y su amigo Luis quiere jugar con ella. Amaya no quiere hacerlo y esta asustada por que Luis quiere quietarle la pelota

Situación 3.

En esta situación se observaron aspectos semejantes a los de la situación 2, sin embargo, aquí se hace evidente la inclinación de los sujetos hacia tomar decisiones evasivas frente al problema. Esto puede ser debido a la manera como los

sujetos interpretaron la situación, es posible que para la muestra, la necesidad de beber agua, pueda ser suplida fácilmente gracias a que cuentan con los recursos económicos y logísticos para tal fin, de esta manera consideran esta situación hipotética como no conflictiva (ver tabla 20).

Tabla 20

Respuestas Típicas para la Situación 3 del Test EVHACOSPI

Situación 3	
Evadir	Aguantar la sed, esperar a que Rubén se marche, buscar en otra parte algo para beber, irse.
Mediar	Pedirle permiso amablemente, explicarle que tiene sed, hacerle entender que la fuente es de todos, llegar a un acuerdo y beber por turnos, enfrentar a Luis sin pelear.
Agredir	Empujarlo de la fuente y beber, golpearlo, amenazarlo con algo.
Buscar Ayuda	Llamar a un profesor para que quite a Luis de la fuente.

Nota: Situación 3= Problema entre iguales (niño-niño) Carlos tiene mucha sed y quiere beber agua de una fuente pero Rubén no lo deja. Carlos se pone nervioso y no sabe que hacer; EVHACOSPI= Evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales

Como se dijo anteriormente, en el ítem generación de alternativas de solución, los sujetos reportaron respuestas inclinadas a evadir (38%) y mediar (32%), siendo las menos frecuentes las alternativas de agresión (15%). Frente al ítem “toma de decisión”, el 43% de los estudiantes se inclinaron a evadir la situación, siendo la categoría agredir la menos utilizada (1%) (ver tabla 21).

Tabla 21

Situación 3. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes

Categoría	Generar alternativas	Toma de decisión
Evadir	33%	43%
Mediar	32%	35%
Agredir	15%	1%
Buscar Ayuda	20%	28%

Nota: Situación 3= Problema entre iguales (niño-niño) Carlos tiene mucha sed y quiere beber agua de una fuente pero Rubén no lo deja. Carlos se pone nervioso y no sabe que hacer

Dentro de los aspectos comunes detectados en las tres situaciones antes mencionadas, se puede observar que, por un lado, los estudiantes frente a situaciones hipotéticas de conflicto interpersonal hacen alusión de forma mínima a la categoría agredir y por otro, consideran al adulto como figura de autoridad la cual es respetada (situación 1) o tomada en cuenta como figura protectora, quien defiende al sujeto en situaciones conflictivas (situación 2 y 3).

Caracterización de casos según respuestas en HACSPI.

Dado que en los resultados cuantitativos no fue posible encontrar una relación contundente entre los EHIS y las HACSPI. Se procedió a contrastar caso por caso en relación a su catalogación de acuerdo al autoinforme AIHA y la calidad de sus respuestas frente a una situación conflictiva (Test EVHACOSPI); encontrando como resultado que en un 77% del total de los casos el EHIS no concuerda con la HACSPI; por ejemplo, un sujeto que manifiesta ser de EHIS asertivo da respuestas en situaciones conflictivas de manera pasiva o agresiva.

Por tal razón, surgió la necesidad de esbozar las respuestas esperadas o predictoras de cada EHIS. Para este propósito se decidió seleccionar intencionalmente

aqueños casos que en sus respuestas para resolver un problema interpersonal se pudiera evidenciar un EHIS pasivo, agresivo, asertivo o pasivo-agresivo. A partir de dicha discriminación se logro seleccionar un total 19 casos típicos, dentro de los cuales están 7 sujetos cuyas respuestas frente a situaciones problema hacen referencia a un EHIS pasivo, 4 sujetos cuyas respuestas conciernen a un EHIS pasivo-agresivo y 8 sujetos cuyas respuestas aluden a un EHIS asertivo. En condiciones hipotéticas los estudiantes no manifiestan tomar decisiones de agresión física o verbal para resolver un problema interpersonal, razón por la cual no fue posible detectar casos típicos de EHIS agresivo en habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. De esta manera, los resultados que se arrojan a continuación hacen referencia únicamente a los tres estilos restantes (pasivo, pasivo-agresivo y asertivo).

Se realizó una recopilación de textos sobre las 3 situaciones del Test EVHACOSPI proporcionados por los 19 casos, a partir de las cuales se calculó la frecuencia de uso en las respuestas de los ítems generación de alternativas de solución y toma de decisión; siendo éstos los que permiten ver las diferencias en la calidad de las respuestas dadas por los sujetos a la luz de las cuatro categorías emergentes descritas anteriormente.

Finalmente se contrastó la calidad de dichas respuestas (Test EVHACOSPI) a la luz de las cuatro categorías emergentes con la catalogación que tenía el sujeto de acuerdo al autoinforme AIHA. Este proceso permitió evidenciar que en el 26% de los casos seleccionados existe concordancia entre lo que manifiesta el sujeto en relación a sus hábitos asertivos y su posible actuación ante situaciones de conflicto, en contraste, en un 74% de los caso no se evidencia coincidencia, para mayor detalle vea la tabla 28.

Situación 1.

En esta situación todos los sujetos seleccionados indicaron alternativas de solución referidas a las categorías evadir y mediar. A su vez, ninguno de ellos generó alternativas de solución referidas a la categoría de buscar ayuda. Nuevamente, evidenciamos que en situaciones conflictivas con adultos el joven intenta resolverlas utilizando estrategias mediadoras.

Asimismo, en el ítem toma de decisión, todos los sujetos se inclinaron por resolver el problema mediando, con excepción de los sujetos con EHIS pasivo-agresivo, quienes no solo optaron por decisiones mediadoras sino también evasivas (ver tabla 22 y 23).

Tabla 22

Situación 1. Respuestas en los ítems Generar Alternativas y Toma de Decisión de 19 sujetos cuyas respuestas representan un EHIS definido

Situación 1		
Respuestas referidas al EHIS Pasivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión
Evadir	“Puede ocultar los pedacitos del jarrón debajo de la alfombra”, “puede decirle mentiras a su mamá”, “echarle la culpa a alguien”, “decir que el jarrón se cayó solo”.	No aplica
Mediar	“Puede escribirle una carta de reflexión a su mamá”, “pedir perdón”, “pedir disculpas a sus padres”, “recoger los trozos que quedaron”, “hablar con la mamá para resolver el problema”, “puede coger pegamento y pegar los pedacitos”, “puede ir a la tienda y con sus ahorros comprar otro jarrón”, “arrepentirse de sus actos”, “decir que no se dio cuenta, que fue	“Preferiría coger de mis ahorros y comprarle otro jarrón u otra cosa”, “pagar el jarrón porque tiene que hacerse responsable de sus acciones”, “prometerle a la mamá que va a jugar con más cuidado de ahora en adelante”, “ahorrar dinero y comprar uno nuevo, pues sería más responsable de sus actos”, “disculparse y tratar de

	un accidente”, “asumir sus consecuencias”, “afrontar el problema”, “decirle a su mamá la verdad”.	arreglarlo”, “no volver a jugar fútbol en la casa y pedir perdón”.
Agredir	No aplica	No aplica
Buscar Ayuda	No aplica	No aplica

Respuestas referidas al EHS Pasivo-Agresivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión

Evadir	“Salir Corriendo”, “culpar a alguien mas”, “nada”, “largarse”, “decir que el no lo hizo”, “escapar, esconderse y esperar a que pase”, “esconder los pedazos rotos a ver si no lo notan, no disculpase”.	“Largarse, “decir que el no lo hizo”.
Mediar	“Comprometerse a no jugar más fútbol en la casa”, “arreglar el jarrón”, “pedir perdón”, “comprar otro”.	“Pedir perdón”, “pegar el florero”.
Agredir	No aplica	No aplica
Buscar Ayuda	No aplica	No aplica

Respuestas referidas al EHS Asertivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión

Evadir	“Puede esconderse y fingir que el no fue”.	No aplica
Mediar	“Decirle a la mamá que 1ro tendrá más cuidado u 2do que no va a volver a suceder”, “aceptar su error”, “decir la verdad a la mamá de como rompió el jarrón”, “no negar la situación”, “disculpase, decir que no era su intención, que no lo vuelve hacer”, “puede pegar el jarrón, reconstruirlo”, “decirle que lo castiguen, al fin y al cabo el sabe que no pensó en las consecuencias que le podían ocurrir”, “explicarle a sus padres que fue un accidente”, “comprar un jarrón nuevo y	“Decirle a la mamá todo lo que paso pero con la verdad”, “decirle la verdad a sus padres y reflexionar con ellos todo lo que pase para que se disculpe”, “pedirle perdón a su mamá, reponer el jarrón y prometer que no lo vuelve a hacer”, “hablar con su mamá por que si no habla con ella va a ser peor”, “aceptar lo que hizo, explicarle a la mamá y que no le importa las consecuencias, el hace todo lo que sea con tal de devolver el

entregárselo a la mamá y contarle su testimonio”, “no volver a jugar en la casa con balones”, “prestarle mas atención a lo que tiene en su alrededor”, “tenerle confianza a la mamá y enfrentar el problema”, “ahorrar y comprar otro jarrón”, y “reflexionar”.

Agredir	No aplica	No aplica
Buscar Ayuda	No aplica	No aplica

Nota: Situación 1= Problema con un adulto (hijo-madre). Mario está jugando en su casa y sin querer ha roto un jarrón. Él está asustado porque piensa que su madre lo va a reprender; EHIS= Estilo habitual de interacción social

Tabla 23

Situación 1. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes en 19 casos seleccionados

Estilo	Categoría							
	Evadir		Mediar		Agredir		Buscar Ayuda	
	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.
Pasivo	42%	40%	53%	60%	5%	0%	0%	0%
Pasivo-agresivo	0%	33%	100%	67%	0%	0%	0%	0%
Asertivo	13%	0%	88%	100%	0%	0%	0%	0%

Nota: Situación 1= Problema con un adulto (hijo-madre). Mario esta jugando en su casa y sin querer ha roto un jarrón. Él esta asustado por que piensa que su madre lo va a reprender; G.A.= ítem generar alternativas; T.D.= ítem toma de decisión

Situación 2.

En esta situación los sujetos con EHIS pasivo y EHIS pasivo agresivo generaron alternativas de solución referidas a las cuatro categorías emergentes. Por su parte, los sujetos cuyas respuestas hacían referencia al EHIS asertivo fueron los únicos dentro del grupo que no generaron alternativas de solución agresivas, ni buscaron ayuda para solucionar el problema.

En cuanto al ítem “toma de decisión”, los sujetos con respuestas referidas al EHIS pasivo se inclinaron por evadir el problema o por buscar ayuda de un adulto; a diferencia de los sujetos de EHIS pasivo-agresivo quienes optaron por resolverlo agresivamente. Contrario a esto, los sujetos cuyas respuestas hacían referencia al EHIS asertivo se inclinaron, en su gran mayoría, por tomar decisiones mediadoras (ver tabla 24 y 25).

Tabla 24

Situación 2. Respuestas en los ítems Generar Alternativas y Toma de Decisión de 19 sujetos cuyas respuestas representan un EHIS definido

Situación 2		
Respuestas referidas al EHIS Pasivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión
Evadir	“Irse de donde esta Luis”, “dejarlo jugar”, “esconder la pelota”, “correr y escapar”, “no volver a llevar el balón”, “le presta el balón a Luis”, “no volver a traer la pelota al colegio”.	“Irse para que Luis no la acose mas”, “dejar jugar a Luis para que el no le quiete la pelota a Amaya y se tranquilice”, “correr y escapar de su amigo y prestársela en otro momento”, “no traer la pelota al colegio”.
Mediar	“Decirle que la pare que ella no quiere jugar”, “dialogar con el”, “decirle que no”, “decirle que no coja la pelota”.	No aplica
Agredir	“Pegarle a Luis”, “puede amenazar a Luis”.	No aplica
Buscar Ayuda	“Acudir a un amigo para que lo ayude”, “puede decirle a sus amigos para que la defiendan”, “decirle a alguien”, “decirle a un adulto”, “pedir ayuda a otros compañeros”, “hablar después con su mamá”, “decirle a un profesor o a un mayor que este cerca”.	“Decirle a un profesor o a un adulto que este cerca”, “decirle a un profesor por que Luis le puede hacer algo”.
Respuestas referidas al Pasivo-Agresivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión
Evadir	“Correr”, “joderse”, “salir pitada”, “ignorarlo”.	No aplica

Mediar	“Decirle que se vaya”.	No aplica
Agredir	“Pegarle”, “no dejarse y enfrentarlo”, “agarrarlo a balonazos”, “reírsele como psicópata”, “patearle el orgullo”, “insultarlo”, “caparlo”.	“Patearle el orgullo”, “decirle que es su pelota y que ella vera si juega con el o sin el”.
Buscar Ayuda	“Decirle a la teacher”.	No aplica

Respuestas referidas al EHIS Asertivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión
Evadir	“Correr de Luis, escondiendo la pelota”, “puede mentirle para que deje de intentar cogerla”.	No aplica
Mediar	“Decirle que ella la obtuvo primero y por eso ella tiene derecho a utilizarla hasta que se canse”, “le dice que la espere a que termine de utilizarla”, “decirle que es su pelota, que a la próxima lo deja jugar”, “decirle que no siempre es lo que uno quiere”, “ser mas amigable, no ser tan tímida, no ser tan miedosa, no ser tan solitaria y prestar las cosas a sus amigos”, “decirle la verdad, que no sea tan grosero y que se lo pida de buena manera”, “que se defienda de buena manera”, “dialogar con el y explicarle porque no se la quiere prestar”, “decirle a su mamá lo ocurrido”, “puede pedirle amablemente que no se la intente coger”, “puede hablar con el de una buena forma para que todo esté bien, compartirle, decirle que jueguen los dos”.	“Hablar con Luis y comentarle lo sucedido a su mamá”, “hablar con Luis y decirle que no quiere compartir la pelota con el y si la sigue molestando le dice a la profesora”, “decir la verdad”, “compartir sus cosas con los demás así tendrá mas amigos que la apoyen”, “pensar en los dos y dejar que el juegue con ella sin peleas”, “llegar a un acuerdo”, “decirle a Luis que no le pegue que todo se arregla a las buenas”.
Agredir	No aplica	No aplica
Buscar Ayuda	No aplica	“Pues llamar a un adulto mayor y decirle que el niño quiere jugar pero que ella no lo quiere dejar jugar porque es su pelota”.

Nota: Situación 2= Problema entre iguales (niña-niño). Amaya tiene un balón y su amigo Luis quiere jugar con ella. Amaya no quiere hacerlo y está asustada por que Luis quiere quietarle la pelota; EHIS= Estilo habitual de interacción social

Tabla 25

Situación 2. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes en 19 casos seleccionados

Estilo	Categoría							
	Evadir		Mediar		Agredir		Buscar Ayuda	
	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.
Pasivo	32%	20%	16%	40%	42%	20%	11%	20%
Pasivo-agresivo	38%	67%	31%	33%	13%	0%	19%	0%
Asertivo	33%	17%	43%	58%	2%	0%	21%	25%

Nota: Situación 2= Problema entre iguales (niña-niño). Amaya tiene un balón y su amigo Luis quiere jugar con ella. Amaya no quiere hacerlo y esta asustada por que Luis quiere quietarle la pelota; G.A.= ítem generar alternativas; T.D.= ítem toma de decisión

Finalmente, en la situación 3, los sujetos con EHIS pasivo y EHIS asertivo generaron alternativas de solución referidas a todas las categorías emergentes; a diferencia de los sujetos con EHIS pasivo-agresivo cuyas respuestas se inclinaron a evadir, agredir y pedir ayuda a un mayor. En cuanto al ítem “toma de decisión”, los sujetos con respuestas referidas al EHIS pasivo se inclinaron por evadir el problema y en pequeña medida optaron por mediar; a diferencia de los sujetos de EHIS pasivo-agresivo quienes solamente optaron por evadir el problema. Por su parte, los sujetos cuyas respuestas hacían referencia al EHIS asertivo se inclinaron, en su gran mayoría, por tomar decisiones mediadoras y unos pocos optaron por pedir ayuda a un adulto (profesor) (ver tabla 26 y 27).

Tabla 26

Situación 3. Respuestas en los ítems Generar Alternativas y Toma de Decisión de 19 sujetos cuyas respuestas representan un EHIS definido

PROBLEMA ENTRE IGUALES (NIÑO-NIÑO)		
Respuestas referidas al EHIS Pasivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión
Evadir	“Volver cuando Rubén no este”, “irse y buscar otro bebedero”, “irse para no buscar problemas”, “buscar otra fuente”.	“Ir cuando Rubén no este y aguantar la ser hasta que vuelva”, “irse para no buscar problemas”, “esperar a que Rubén se marche de la fuente”, “ir a buscar otra fuente”, “pedirle a alguien algo de beber”.
Mediar	“Decirle que si se puede quietar del bebedero”, “pedir nuevamente el favor”, decirle que la fuente no es de el”, “pedirle a Rubén otra vez diciéndole que tiene mucha sed”.	“Pedirle el favor.”
Agredir	“Pegarle a Rubén, pegarle un puño, amenazar a Rubén”.	No Aplica
Buscar Ayuda	“Decirle a un profe para que se quiete”, “decirle a su mamá”, “decirle a alguien”.	No Aplica
Respuestas referidas al EHIS Pasivo-Agresivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión
Evadir	“Llorar”, “beber de un charco”, “chupar del baño”.	“Pedirle aun amigo que le de agua y el toma agua”, “chupar del baño”, “buscar donde beber”.
Mediar	No Aplica	No Aplica
Agredir	“Insultarlo”, “caparlo”. “decirle que si se muere por deshidratación lo va a arrastrar de los pies”, “quite de hay!”, “patada en las bolas”, “meterle su traque”, “pegarle”, “cascarle a Rubén”.	No Aplica
Buscar Ayuda	“Decirle a la profesora”, “llamar a alguien que lo quiete”.	No Aplica

Respuestas referidas al EHIS Asertivo		
	Generación de Alternativas	Toma de Decisión
Evadir	“Ir a tomar de otra fuente”.	No Aplica
Mediar	“Decirle con respeto que le de permiso”, “ser maduro y no pelear”, “pedirle el favor”, “hablar con Rubén para que se vuelvan amigos”, “llegar a un acuerdo”, “no pelear con Rubén”, “pedirle con amabilidad que lo deje, decirle que el agua es para todos, que todos tienen derecho a tomar”, “decirle que no sea grosero”, “le explica que tiene mucha sed y necesita beber agua”, “hablar con Rubén y decirle que piense un poco en él”, “le dice que él que haría en su lugar e intentaría que él reflexione”.	“Que lleguen a un buen acuerdo todos”, “decirle a la profesora y aclarar todo para que él pueda beber agua y los dos queden felices”, “dialogar con Rubén y explicarle que el bebedero es de todos no solo de él”, “decirle con amabilidad que todos tienen derecho a tomar agua”, “pedir permiso gentilmente”, “que no se busquen problemas ninguno de los dos”.
Agredir	“intentar a la fuerza”, “le puede pegar a Rubén”.	No Aplica
Buscar Ayuda	“Avisarle al profe”, “llamar a un adulto para que lo ayude”, “llamar a un adulto y decirle lo que paso”.	“Llamar a un profesor cerca y decirle que la fuente es para todos y que Rubén no lo deja beber”.

Nota: Situación 3= Problema entre iguales (niño-niño) Carlos tiene mucha sed y quiere beber agua de una fuente pero Rubén no lo deja. Carlos se pone nervioso y no sabe que hacer; EHIS= Estilo habitual de interacción social

Tabla 27

Situación 3. Frecuencia de respuestas en los ítems generar alternativas y toma de decisión según categorías emergentes en 19 casos seleccionados

Estilo	Categoría							
	Evadir		Mediar		Agredir		Buscar Ayuda	
	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.	G.A.	T.D.
Pasivo	32%	60%	11%	20%	42%	20%	16%	0%
Pasivo-agresivo	15%	20%	46%	40%	15%	20%	23%	20%
Asertivo	24%	27%	53%	55%	12%	0%	12%	18%

Nota: Situación 3= Problema entre iguales (niño-niño) Carlos tiene mucha sed y quiere beber agua de una fuente pero Rubén no lo deja. Carlos se pone nervioso y no sabe que hacer; G.A.= ítem generar alternativas; T.D.= ítem toma de decisión

Al relacionar las respuestas anteriormente descritas con la clasificación del sujeto según los resultados de su autoinforme AIHA, se evidencio que en la mayoría de casos éstas no son consecuentes con las respuestas en el Test EVHACOSPI, tal como se muestra en la tabla 31. Para realizar esta comparación no se tuvo en cuenta las respuestas de la situación 1 (problema con un adulto), ya que en ésta los 19 casos seleccionados evidencian respuestas muy similares, la gran mayoría encaminadas a mediación (84%) y una minoría a evasión (16%), lo cual impide evidenciar la relación que se busca establecer.

Tabla 28

Relación entre respuestas de las situaciones 1 y 2 del Test EVHACOSPI y EHIS

S.N	Estilo	N ° de respuesta según categorías emergentes	
		Generar Alternativas	Toma de decisión
1	Pasivo	3 R. evadir / 2 R. agredir / 1 R. buscar ayuda	Evadir Buscar ayuda
2	Asertivo	3 R. evadir / 2 R. buscar ayuda / 1 R. mediar	Evadir Buscar ayuda
3	Pasivo	2 R. evadir / 1 R. mediar	Evadir
4	Asertivo	4 R. mediar / 3 R. evadir / 1 R. buscar ayuda	Evadir
5	Asertivo	2 R. evadir / 2 R. mediar / 1 R. buscar ayuda	Evadir
6	Agresivo	2 R. evadir / 2 R. buscar ayuda / 1 R. agredir / 1 R. mediar	Evadir Mediar
7	Asertivo	3 R. buscar ayuda / 2 R. agredir / 2 R. evadir / 1 R. mediar	Evadir
8	Pasivo-agresivo	2 R. agredir / 1 R. buscar ayuda / 1 R. evadir	Agredir
9	Pasivo	2 R. agredir / 2 R. mediar / 2 R. evadir / 1 R. buscar ayuda	Mediar
10	Pasivo	7 R. agredir / 3 R. evadir	Agredir
11	Pasivo	5 R. agredir / 3 R. buscar ayuda / 2 R. evadir / 1 R. mediar	Mediar Evadir

12	Asertivo	2 R. mediar / 2 R. buscar ayuda / 2 R. evadir	Mediar Buscar ayuda
13	Pasivo-agresivo	4 R. mediar / 3 R. evadir / 2 R. buscar ayuda	Mediar Buscar ayuda
14	Asertivo	6 R. mediar / 3 R. evadir / 1 R. buscar ayuda	Mediar Buscar ayuda
15	Asertivo	7 R. mediar / 1 R. buscar ayuda	Mediar
16	Asertivo	7 R. mediar / 2 R. agredir / 1 R. evadir	Mediar
17	Asertivo	5 R. mediar / 2 R. buscar ayuda / 1 R. evadir	Mediar Buscar ayuda
18	Agresivo	6 R. mediar / 2 R. evadir / 2 R. buscar ayuda	Mediar
19	Asertivo	4 R. mediar / 3 R. evadir / 1 R. agredir	Mediar

Nota: EVHACOSPI= Evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales;
EHIS= Estilos habituales de interacción social

Capítulo IV

Discusión

En este apartado se discutirán los resultados obtenidos explicando sus implicaciones en relación a los objetivos e hipótesis inicialmente planteadas, señalando además varias implicaciones educativas.

Respecto a la pregunta de investigación “¿Es posible identificar una relación entre la asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años?”, los resultados obtenidos en esta investigación no permitieron evidenciar una clara relación entre asertividad y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, esto puede ser explicado a partir de los siguientes planteamientos: por un lado, la edad del sujeto y la apreciación que tiene de sí mismo en relación a comportamientos asertivos y por otra parte, el tipo de situación a la que se ve enfrentado.

En cuanto a la edad, el sujeto se encuentra en una etapa de desarrollo en la cual está en construcción de su identidad lo que genera cambios en su manera de actuar y de pensar (Papalia, 1998), esto hace que no presente un estilo de comportamiento constante o definido ante los problemas interpersonales que se le plantearon. A su vez, estos cambios hacen que al autoinformar sus hábitos de comportamiento asertivo, éste aluda a interpretaciones de lo que le gustaría hacer y no de aquello que realmente hace.

En relación con el tipo de situación a la que se ve enfrentado el sujeto y el comportamiento asertivo o no asertivo que éste pueda tener al enfrentarla, esta dado a partir del contexto cultural del individuo y diversas variables situacionales; de esta manera, se hace énfasis en los postulados de Caballo (1983), corroborados con la presente investigación, en los cuales afirma que la asertividad no es una característica de las personas, sino de su conducta; es decir un individuo puede mostrar una conducta asertiva en una serie de situaciones mientras que en otras su conducta puede catalogarse como no asertiva.

Frente a nuestra primera hipótesis “se considera probable que los estudiantes cuyo estilo habitual de comportamiento sea el Asertivo obtengan puntuaciones medias significativamente superiores en habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, que aquellos estudiantes cuyo estilo habitual de comportamiento sea el Pasivo, el Agresivo o el Pasivo-Agresivo”, se puede decir lo siguiente:

En relación con el desempeño de los individuos asertivos vs. no asertivos frente a la solución de problemas interpersonales, se evidenció diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de anticipación de consecuencias, a nivel de enumeraciones. Si bien este resultado no es suficiente para corroborar la hipótesis, si permite pensar que como lo manifiesta García y Magaz (1998), los sujetos que generan una gran cantidad de enumeraciones presenta un mayor nivel de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (HACSPI); en este caso quienes presentaron esa condición son los estudiantes que manifestaron presentar un EHIS asertivo.

En cuanto al objetivo de establecer el estilo habitual de interacción social (EHIS) del grupo de estudiantes. Se pudo evidenciar que la muestra se inclinó hacia un EHIS asertivo, siendo menos frecuente el EHIS agresivo. Es posible pensar que estos resultados, aluden a las dinámicas que se promueven en el entorno social del sujeto (familia-colegio), donde se avalan conductas positivas y se rechazan las negativas. Sin embargo, no podemos obviar el posible efecto de deseabilidad social que puede producirse en los estudiantes a la hora de autoinformar sobre su conducta asertiva.

Por otra parte, al evaluar de manera cuantitativa y cualitativa las HACSPI, se evidenció que los sujetos presentan puntuaciones medias elevadas en los ítems generación de alternativas y toma de decisión. Estos puntajes, según los planteamientos de García y Magaz (1998), nos podrían indicar que en términos generales, la muestra posee un repertorio cognitivo caracterizado por una gran amplitud y flexibilidad de pensamiento para generar posibles alternativas de solución; a su vez, cuentan con una buena capacidad para valorar dichas alternativas, de modo que eligen aquella que le supone beneficios a corto y largo plazo.

Por lo que respecta a la comparación de los estudiantes por género y tipo de colegio en relación a su EHIS y sus HACSPI, se puede concluir lo siguiente:

A nivel de género, y partiendo del supuesto que los estudiantes de género masculino presenten una tendencia hacia el estilo de comportamiento agresivo y el género femenino hacia el estilo de comportamiento asertivo; se encontró que la hipótesis se corrobora parcialmente, como se planteó con anterioridad, ya que la muestra en términos generales (jóvenes y jovencitas) se inclinó hacia un EHIS

asertivo. Si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, es interesante analizar por un lado, que las jovencitas mostraron una tendencia considerable hacia el EHIS asertivo y una tendencia mínima hacia el EHIS pasivo. De igual manera, los jóvenes presentaron una inclinación hacia el EHIS asertivo, con una tendencia mínima hacia EHIS agresivos.

Estos hallazgos nos plantean inquietudes referidas a los roles que se están presentando actualmente en nuestra juventud; hace unas décadas las tendencias se veían marcadas hacia un EHIS pasivo para el género femenino y un EHIS agresivo para el masculino, posteriormente, los hallazgos de Monjas (1998) nos plantean una tendencia hacia el EHIS asertivo para el género masculino; manteniendo la tendencia del género masculino hacia el EHIS agresivo.

El rendimiento de los sujetos en HACSPI, arrojó diferencias estadísticamente significativas entre jóvenes y jovencitas, siendo éstas quienes obtuvieron puntuaciones más elevadas en casi la totalidad de los ítems. Es posible pensar que estos resultados se deben a que las jovencitas a diferencia de los jóvenes le dan mayor importancia a los problemas interpersonales (Forns et al, 2004), generando una mayor dedicación e interés (a nivel escritural) a la hora de plantear soluciones para el mismo.

Por otro lado, a nivel de colegio se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre la distribución de los sujetos con respecto a su EHIS, es interesante analizar, por un lado, que el colegio coeducativo presentan un mayor número de sujetos con EHIS asertivo; esto nos lleva a pensar que las relaciones que se suscitan en este tipo de colegios le permite al sujeto interactuar con los demás de

una manera equilibrada entre lo que desea él y desea el otro. A su vez, es interesante observar que las jovencitas de colegio femenino presentan en su gran mayoría un EHIS agresivo, esto difiere completamente con las concepciones sociales referidas al rol femenino y hace pensar que posiblemente las relaciones interpersonales de las jovencitas de este tipo de colegio están marcadas por conflictos en donde las alternativas de solución y la toma de decisiones no son positivas.

Tomando los resultados obtenidos en HACSPI y contrastándolos entre los colegios; se obtuvieron diferencias significativas en la gran mayoría de dichas habilidades. Estos resultados permiten dar luces en cuanto a las fortalezas y debilidades de dichas habilidades. De esta manera, se posibilita la implementación de programas de intervención en habilidades sociales, los cuales pueden estar enfocados en un refuerzo y/o fortalecimiento encaminado a las necesidades particulares de cada institución.

Finalmente, en relación al objetivo “relacionar el estilo habitual de interacción social del sujeto con respecto a las categorías emergentes de sus respuestas frente a la solución de un problema interpersonal”; se encontró que los sujetos recurrían a cuatro categorías específicas (agredir, mediar, evadir y buscar ayuda) a la hora de resolver un problema interpersonal. Las categorías evadir, mediar y agredir aluden a los cuatro EHIS respectivamente y la categoría buscar ayuda (de un adulto) fue utilizada por el total de los estilos, lo que nos lleva a pensar que es una estrategia fundamental que el sujeto de esta edad utiliza para resolver sus problemas

interpersonales; esta categoría permitió evidenciar, el alto grado de respeto que tiene el sujeto ante los mayores.

A su vez, al contrastar dichas categorías con el autoinforme de hábitos asertivos, se encontró que en la mayoría de los casos existían incongruencias entre lo que manifestó el sujeto en el autoinforme y lo que respondió frente a las situaciones problémicas. Esto permite pensar, como se manifestó anteriormente, que el sujeto en esta etapa de su desarrollo no tiene bien definida su identidad razón por la cual manifiesta EHIS encontrados. Asimismo, esto podría tener relación con la madurez cerebral, la cual termina su proceso de maduración al culminar la adolescencia.

Es importante hacer explícitas las limitaciones que se encontraron en la investigación, los cuales se describen a continuación:

Por un lado, los instrumentos de evaluación utilizados, al ser de auto reporte limitan en alguna medida el análisis de los resultados, ya que se parte de respuestas que autoinforma el individuo, las cuales están sujetas a posibles inconsistencias entre su pensar y su actuar.

Asimismo, gracias a la naturaleza misma del concepto de habilidades sociales, los instrumentos de evaluación que se trabajan en este campo no pueden ser baremados, ni estandarizados, razón por la cual los utilizados en esta investigación no han sido validados en el contexto latinoamericano y en alguna medida están sometidos al criterio subjetivo del evaluador.

Por otra parte, no es posible generalizar los resultados que aquí se presentan para el total de la población, si bien se intentó conformar un grupo que lograra

representara todos los tipos de colegio privado de la ciudad de Bogotá, el número de sujetos estudiados es restringido.

Las limitaciones antes mencionadas nos obligan a poner de manifiesto que los resultados que se obtengan y las afirmaciones que se hagan deben ser interpretados con mesura y prudencia.

Implicaciones Educativas

A continuación, se harán una serie de consideraciones, extraídas a lo largo de este trabajo, las cuales se plantean como propuestas de reflexión e implicaciones prácticas.

La presente investigación permite evidenciar que los estudiantes muestran dificultades especiales en las relaciones interpersonales, por lo cual se les debe dar una respuesta psicoeducativa adecuada a sus necesidades.

Está claro que las habilidades sociales deben ser trabajadas en los estudiantes a través de estrategias de enseñanza, las cuales deben ser incluidas en el currículum de los centros educativos. Para tal propósito, es de vital importancia que éstas estén encaminadas a las necesidades específicas de cada sujeto, para lo cual es recomendable realizar diagnósticos que permitan evaluar de manera cuantitativa y cualitativa las debilidades y fortalezas que el estudiante presenta a la hora de relacionarse en sociedad.

En cuanto al diagnóstico, se recomienda realizarlo mediante la aplicación de los instrumentos de auto reporte utilizados en esta investigación, los cuales abarcan un amplio campo de análisis. Sin embargo, hay que ser cautelosos en la interpretación que se haga de los resultados y se debe buscar corroborar la

información que suministra el sujeto con otras fuentes de información (padres, amigo, profesores).

Asimismo, para el diseño de estrategias pedagógicas encaminadas a la enseñanza de habilidades sociales, se recomienda hacer uso de las categorías emergentes detectadas a nivel cualitativo (evadir, agredir, mediar, pedir ayuda), ya que son un punto de partida clave que permite responder a las necesidades particulares de los estudiantes frente a la manera como resuelven un problema interpersonal.

Finalmente, se sugiere para futuras investigaciones, contrastar el rendimiento de los sujetos en diferentes contextos; intentando indagar por las dinámicas que se dan dentro de cada institución; saber porque existen diferencias en las relaciones interpersonales de los estudiantes de colegios mixtos en relación a los de colegio femenino o masculino, entre otras relaciones.

Referencias

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA (2006). *Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá D.C.*

CABALLO, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Editor Siglo XXI.

CABALLO, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Revista Estudios de psicología* 13, 52 – 62

CRICK, N. Y DODGE, K. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115 (1), 74-101

D'ZURILLA, T. (1993). *Terapia de Resolución de Conflictos. Competencia Social, Un Nuevo enfoque en la intervención clínica*. Ed. Deesclée de Brouer S.A. Versión Española.

D'ZURILLA, T Y NEZU, A. (2006). *La Terapia de Resolución de Problemas, Un enfoque positivo a la Intervención Clínica*, 3a Edición.

D'ZURILLA, T; NEZU, A; y MAYDEU-OLIVARES, A. (2004). *La Solución de Problemas Sociales: Teoría y evaluación*. Washington, DC: Asociación Americana de Psicología.

FORNS,A.,AMADOR,J.,KIRCHNER,T.,MARTORELL,B.,ZANINI,D.,MURO,P.(2004).

Sistema de codificación y análisis de los problemas de los adolescentes. *Psicothema* 16 (4), 646-65 .Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3045>

GAETA, L; GALVANOVSIS, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico – empírico. *Revista enseñanza e investigación en psicología*, 14 (2), 403-425. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29211992013>

GARAIGORDOBIL, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*, 9 (2), 221-246

GARCIA, E. (1997). *ESCEPI: Programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia*. Grupo ALBOR-COHS.

GARCÍA, E. Y MAGAZ A. (1992). *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales (ADCAs)*. Editorial ALBOR-COHS.

GARCÍA E. Y MAGAZ A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI)*. Editorial ALBOR-COHS.

GARCÍA E. Y MAGAZ A. (2000). *Escalas Magallanes de hábitos asertivos (EMHAS)*. Editorial ALBOR-COHS.

HIDALGO, C. (1992). *Comunicación interpersonal .programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Editor Universidad Católica de Chile.

ISON, M; MORELATO, G Y MADDIO, S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica* 20 (2), 149-164

ISON, M; MORELATO, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas del maltrato. *Revista Universitas Psychologica* 7 (2), 357-367

ISON, M. Y GRECO, C. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*. 18 (2), 121-134

LOPEZ DE DICASTILLO, N; IRIARTE, C, Y GONZALEZ, C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía* 62 (227), 143-158 .Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>

MICHELSON, L., SUGAI, D., WOOD, R. Y KAZDIN, A. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press.

MONCLUS, A. (2005). La violencia escolar: perspectiva desde las Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32

MONJAS, I. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa para 1995 del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

MONJAS, I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid, CEPE.SL.

MONJAS I. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Proyecto de investigación de la Convocatoria de 2002 de ayudas destinadas a la realización de investigaciones y estudios sobre las mujeres en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2002-2003

PAPALIA, D., WENDKOS, S. (1998). *Psicología del Desarrollo*. Editor Mac Graw Hill.

PAPALIA, D. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Editor Mac Graw Hill.

PRENDES M. Y CADOCHÉ L. (2008). Análisis de la asertividad en alumnos de 5º año de la escuela secundaria. Recuperado de: <http://www.reddhie.org.ar/paginas/encuentros/nacionales/Trabajos%20presentados/Trabajo%2031%20Prendes%20Cadoche.pdf>

REDPAPAZ Y UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. *Intimidación Escolar*. Recuperado de: www.redpapaz.org/kitpapaz/intimidacion.html

SPIVACK, G., PLATT, J. Y SHURE, M. (1976). Do psychiatric patients and normal see the same solutions as effective in solving interpersonal problems? *Journal of consulting and clinical psychology*, 43, 2-79

SPIVACK, G., Y SHURE, M. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real- life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

TRIANES M., MUÑOZ, A., JIMÉNEZ, M. (1996). *Competencia Social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Editorial Pirámide.

ZUBIRIA, J. (2009). *La violencia en los colegios de Bogotá*. Recuperado de: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios_de_Bogot%C3%A1.pdf

Anexos

Anexo 1

Formato de asentimiento informado para estudiantes

ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE

Yo, _____ acepto participar en el trabajo de grado **“La asertividad como factor asociado a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años”**, el cual tiene por objetivo identificar si existe relación entre la asertividad y la solución de problemas interpersonales.

Entiendo que la información aquí recolectada es confidencial y anónima y solo se utilizará para fines investigativos, también que puedo conocer los resultados o abandonar mi participación poniéndome en contacto con alguno de los investigadores responsables a través de los datos que se encuentran a continuación:

Datos de contacto investigadores responsables

INVESTIGADOR	CÉDULA	CORREO ELECTRONICO
Vanessa Rodríguez E.		
Diana Maritza Romero A.		

Nombre: _____

Firma: _____

Anexo 2

Formato de consentimiento informado para padres de familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA

Yo, _____ identificado con cédula de ciudadanía número _____ de _____ acepto que mi hijo/a _____, identificado con Tarjeta de Identidad número _____ participe en el estudio del trabajo de grado **“La asertividad como factor asociado a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años”**, el cual tiene por objetivo identificar si existe relación entre la asertividad y la solución de problemas interpersonales.

Entiendo que la información aquí recolectada es confidencial y anónima y solo se utilizará para fines investigativos, y que puedo conocer los resultados poniéndome en contacto con alguno de los investigadores responsables a través de los datos que se encuentran a continuación:

Datos de contacto investigadores responsables

INVESTIGADOR	CÉDULA	TELEFONO	CORREO ELECTRONICO
Vanessa Rodríguez E.			
Diana Maritza Romero A.			

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula: _____ de _____

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula: _____ de _____

Anexo 4

Prueba post-hoc de Bonferroni: comparación múltiple entre los puntajes de HACSPI según tipo de colegio

Variable Dependiente	(I) Colegio	(J) Colegio	Diferencia Media (I-J)	Error Std.	Sig.	95% Intervalo de confianza	
						Limite Minimo	Limite Maximo
Identificar situación problema	Mixto	Co-Educación	-.564*	.167	.006	-1.01	-.12
		Femenino	.063	.183	1.000	-.43	.55
		Masculino	-.249	.180	1.000	-.73	.23
	Co-Educación	Mixto	.564*	.167	.006	.12	1.01
		Femenino	.627*	.183	.005	.14	1.12
		Masculino	.315	.180	.488	-.17	.80
	Femenino	Mixto	-.063	.183	1.000	-.55	.43
		Co-Educación	-.627*	.183	.005	-1.12	-.14
		Masculino	-.312	.194	.665	-.83	.21
	Masculino	Mixto	.249	.180	1.000	-.23	.73
		Co-Educación	-.315	.180	.488	-.80	.17
		Femenino	.312	.94	.665	.21	.83
Describir el problema	Mixto	Co-Educación	-.513	.196	.061	-1.04	.01
		Femenino	.117	.215	1.000	-.46	.69
		Masculino	.374	.211	.467	-.19	.94
	Co-Educación	Mixto	.513	.196	.061	-.01	1.04
		Femenino	.630*	.215	.024	.05	1.21
		Masculino	.887*	.211	.000	.32	1.45
	Femenino	Mixto	-.117	.215	1.000	-.69	.46
		Co-Educación	-.630*	.215	.024	-1.21	-.05
		Masculino	.257	.228	1.000	-.35	.87
	Masculino	Mixto	-.374	.211	.467	-.94	.19
		Co-Educación	-.887*	.211	.000	-1.45	-.32
		Femenino	-.257	.228	1.000	-.87	.35
Identificar el problema	Mixto	Co-Educación	-.256	.199	1.000	-.79	.28
		Femenino	.152	.217	1.000	-.43	.73
		Masculino	-.005	.213	1.000	-.58	.57

	Co-Educación	Mixto	.256	.199	1.000	-.28	.79
		Femenino	.408	.217	.373	-.17	.99
		Masculino	.251	.213	1.000	-.32	.82
	Femenino	Mixto	-.152	.217	1.000	-.73	.43
		Co-Educación	-.408	.217	.373	-.99	.17
		Masculino	-.157	.230	1.000	-.77	.46
	Masculino	Mixto	.005	.213	1.000	-.57	.58
		Co-Educación	-.251	.213	1.000	-.82	.32
		Femenino	.157	.230	1.000	-.46	.77
Generar alternativas categorías	Mixto	Co-Educación	.3333333	.1650417	.273	-.108748	.775414
		Femenino	-.2985348	.1805249	.603	-.782089	.185019
		Masculino	.2871795	.1769875	.642	-.186900	.761259
	Co-Educación	Mixto	-.3333333	.1650417	.273	-.775414	.108748
		Femenino	-.6318681*	.1805249	.004	-1.115422	-.148314
		Masculino	-.0461538	.1769875	1.000	-.520233	.427925
	Femenino	Mixto	.2985348	.1805249	.603	-.185019	.782089
		Co-Educación	.6318681*	.1805249	.004	.148314	1.115422
		Masculino	.5857143*	.1915073	.016	.072743	1.098686
	Masculino	Mixto	-.2871795	.1769875	.642	-.761259	.186900
		Co-Educación	.0461538	.1769875	1.000	-.427925	.520233
		Femenino	-.5857143*	.1915073	.016	-1.098686	-.072743
Generar alternativas enumeraciones	Mixto	Co-Educación	.5555556*	.1728641	.010	.092522	1.018590
		Femenino	-.0760073	.1890811	1.000	-.582480	.430466
		Masculino	.4358974	.1853761	.121	-.060651	.932446
	Co-Educación	Mixto	-.5555556*	.1728641	.010	-1.018590	-.092522
		Femenino	-.6315629*	.1890811	.007	-1.138036	-.125090
		Masculino	-.1196581	.1853761	1.000	-.616207	.376891
	Femenino	Mixto	.0760073	.1890811	1.000	-.430466	.582480
		Co-Educación	.6315629*	.1890811	.007	.125090	1.138036
		Masculino	.5119048	.2005841	.071	-.025380	1.049190
	Masculino	Mixto	-.4358974	.1853761	.121	-.932446	.060651
		Co-Educación	.1196581	.1853761	1.000	-.376891	.616207
		Femenino	-.5119048	.2005841	.071	-1.049190	.025380
Generar	Mixto	Co-Educación	-.0427350	.0786968	1.000	-.253532	.168062

alternativas irrelevantes	Femenino		.0985958	.0860796	1.000	-.131977	.329169
		Masculino	.0581197	.0843929	1.000	-.167935	.284175
	Co-Educación	Mixto	.0427350	.0786968	1.000	-.168062	.253532
		Femenino	.1413309	.0860796	.618	-.089242	.371904
		Masculino	.1008547	.0843929	1.000	-.125200	.326910
	Femenino	Mixto	-.0985958	.0860796	1.000	-.329169	.131977
		Co-Educación	-.1413309	.0860796	.618	-.371904	.089242
		Masculino	-.0404762	.0913164	1.000	-.285076	.204124
	Masculino	Mixto	-.0581197	.0843929	1.000	-.284175	.167935
		Co-Educación	-.1008547	.0843929	1.000	-.326910	.125200
		Femenino	.0404762	.0913164	1.000	-.204124	.285076
	Anticipar consecuencias categorías	Mixto	Co-Educación	4.2136752*	.9328661	.000	1.714899
Femenino			-.5860806	1.0203818	1.000	-3.319277	2.147116
Masculino			2.8837607*	1.0003875	.028	.204121	5.563400
Co-Educación		Mixto	-4.2136752*	.9328661	.000	-6.712452	-1.714899
		Femenino	-4.7997558*	1.0203818	.000	-7.532952	-2.066559
		Masculino	-1.3299145	1.0003875	1.000	-4.009554	1.349725
Femenino		Mixto	.5860806	1.0203818	1.000	-2.147116	3.319277
		Co-Educación	4.7997558*	1.0203818	.000	2.066559	7.532952
		Masculino	3.4698413*	1.0824578	.010	.570368	6.369315
Masculino		Mixto	-2.8837607*	1.0003875	.028	-5.563400	-.204121
		Co-Educación	1.3299145	1.0003875	1.000	-1.349725	4.009554
		Femenino	-3.4698413*	1.0824578	.010	-6.369315	-.570368
Anticipar consecuencias enumeraciones	Mixto	Co-Educación	2.6752137	1.0302312	.063	-.084365	5.434793
		Femenino	-.0830281	1.1268811	1.000	-3.101494	2.935437
		Masculino	3.7820513*	1.1047999	.005	.822733	6.741370
	Co-Educación	Mixto	-2.6752137	1.0302312	.063	-5.434793	.084365
		Femenino	-2.7582418	1.1268811	.094	-5.776707	.260224
		Masculino	1.1068376	1.1047999	1.000	-1.852481	4.066156
	Femenino	Mixto	.0830281	1.1268811	1.000	-2.935437	3.101494
		Co-Educación	2.7582418	1.1268811	.094	-.260224	5.776707
		Masculino	3.8650794*	1.1954361	.009	.662982	7.067176
	Masculino	Mixto	-3.7820513*	1.1047999	.005	-6.741370	-.822733
		Co-Educación	-1.1068376	1.1047999	1.000	-4.066156	1.852481

		Femenino	-3.8650794*	1.1954361	.009	-7.067176	-.662982
Anticipar consecuencias irrelevantes	Mixto	Co-Educación	.0854701	.1671826	1.000	-.362346	.533286
		Femenino	.2326007	.1828667	1.000	-.257226	.722428
		Masculino	-.0880342	.1792834	1.000	-.568263	.392195
	Co-Educación	Mixto	-.0854701	.1671826	1.000	-.533286	.362346
		Femenino	.1471306	.1828667	1.000	-.342696	.636958
		Masculino	-.1735043	.1792834	1.000	-.653733	.306725
	Femenino	Mixto	-.2326007	.1828667	1.000	-.722428	.257226
		Co-Educación	-.1471306	.1828667	1.000	-.636958	.342696
		Masculino	-.3206349	.1939916	.604	-.840261	.198991
	Masculino	Mixto	.0880342	.1792834	1.000	-.392195	.568263
		Co-Educación	.1735043	.1792834	1.000	-.306725	.653733
		Femenino	.3206349	.1939916	.604	-.198991	.840261
Tomar una decisión	Mixto	Co-Educación	.179	.133	1.000	-.18	.54
		Femenino	-.232	.146	.685	-.62	.16
		Masculino	.256	.143	.449	-.13	.64
	Co-Educación	Mixto	-.179	.133	1.000	-.54	.18
		Femenino	-.411*	.146	.033	-.80	-.02
		Masculino	.077	.143	1.000	-.31	.46
	Femenino	Mixto	.232	.146	.685	-.16	.62
		Co-Educación	.411*	.146	.033	.02	.80
		Masculino	.488*	.155	.012	.07	.90
	Masculino	Mixto	-.256	.143	.449	-.64	.13
		Co-Educación	-.077	.143	1.000	-.46	.31
		Femenino	-.488*	.155	.012	-.90	-.07

Nota: HACSPI= Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales; Error Std.= Error estándar; Sig.= significación;

*= Diferencia media es significativa al 0.05

Anexo 5

Porcentaje de acuerdo a cada ítem del autoinforme AIHA según EHIS

EHIS		A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		12	
PASIVO 26/136	ITEM	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		12	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
		22	4	15	11	12	14	15	11	23	3	14	12	20	6	10	16	17	9	16	10	9	17	7	19
	%	85	15	58	42	46	54	58	42	88	11	54	46	77	23	38	62	65	35	62	38	35	65	27	73
	ITEM	A13		A14		A15		A16		A17		A18		A19		A20		A21		A22		A23		A24	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	9	17	14	12	12	14	13	13	10	16	14	12	8	18	17	9	23	3	6	20	17	9	17	9	
%	35	65	54	46	46	54	50	50	38	62	54	46	31	69	65	35	88	11	23	77	65	35	65	35	
AGRESIVO 15/136	ITEM	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		A12	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
		13	2	9	6	10	5	13	2	7	8	6	9	14	1	6	9	15	0	6	9	5	10	15	0
	%	87	13	60	40	67	33	87	13	47	53	40	60	94	6	40	60	100		40	60	33	67	10	
	ITEM	A13		A14		A15		A16		A17		A18		A19		A20		A21		A22		A23		A24	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	12	3	9	6	15	0	15	0	13	2	9	6	13	2	6	9	15	0	7	8	12	3	13	2	
%	80	20	60	40	100		100		87	13	60	40	87	13	60	40	100		47	53	80	20	87	13	
ASERTIVO 63/136	ITEM	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		A12	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
		61	2	49	14	17	46	56	7	51	12	23	40	62	1	28	35	55	8	30	33	26	37	45	18
	%	97	3	78	22	27	73	89	11	81	19	36	64	98	2	45	55	87	13	48	52	41	59	72	28
	ITEM	A13		A14		A15		A16		A17		A18		A19		A20		A21		A22		A23		A24	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	56	7	26	37	62	1	63	0	58	5	54	9	18	45	58	5	61	2	18	45	58	5	55	8	
%	89	11	41	59	98	2	100		92	8	86	14	28	42	92	8	97	3	28	72	92	8	87	13	
PASIVO AGRESIVO 32/136	ITEM	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8		A9		A10		A11		A12	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
		27	5	21	11	21	11	19	13	18	14	23	9	24	8	20	12	24	8	20	12	22	10	30	2
	%	84	16	66	34	66	34	59	41	56	44	72	28	75	25	62	38	75	25	62	38	69	31	94	6
	ITEM	A13		A14		A15		A16		A17		A18		A19		A20		A21		A22		A23		A24	
	RESPU ESTA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	21	11	27	5	26	6	28	4	20	12	17	15	24	8	12	20	25	7	25	7	19	13	22	10	
%	66	34	84	16	81	19	87	13	62	38	53	47	75	25	38	62	84	16	84	16	59	41	69	31	