

# EVALUACIÓN FORMATIVA DE UN PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA PARA EL AFRONTAMIENTO DE LA PRESIÓN SOCIAL PARA EL USO DE SUSTANCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Jorge Luis Arellanez-Hernández\*\*, Solveig Eréndira Rodríguez-Kuri\*\*\*, Verónica Pérez-Islas\*\*\*\*, Edith Flores-Pérez\*\*\*\*\*, David Bruno Diaz-Negrete\*

\* Subdirector de Investigación de CIJ. Investigador en Ciencias Médicas del Sistema Institucional de Investigadores de la Secretaría de Salud.

\*\* Jefe del Departamento de Investigación Psicosocial y Documental de CIJ. Investigador en Ciencias Médicas del Sistema Institucional de Investigadores de la Secretaría de Salud.

\*\*\* Subjefa del Departamento de Investigación Psicosocial y Documental de CIJ. Investigadora en Ciencias Médicas del Sistema Institucional de Investigadores de la Secretaría de Salud.

\*\*\*\* Integrante del Departamento de Investigación Psicosocial y Documental de CIJ. Investigadora en Ciencias Médicas del Sistema Institucional de Investigadores de la Secretaría de Salud.

\*\*\*\*\* Integrante del Departamento de Investigación Psicosocial de CIJ hasta octubre de 2004.

**CONTACTO:** Jorge Luis Arellanez Hernández. Tlaxcala 208, Col. Hipódromo Condesa, C. P. 06100, México, D. F. Tel: 01 (55) 59 99 49 49, ext. 7759. Correos electrónicos: [investigacion@cij.gob.mx](mailto:investigacion@cij.gob.mx), [deptopsicosocial@cij.gob.mx](mailto:deptopsicosocial@cij.gob.mx).

## RESUMEN

En los últimos años, la investigación evaluativa en CIJ ha hecho ver la necesidad de incorporar nuevas alternativas preventivas sustentadas teóricamente y con indicadores operativos bien definidos. En este sentido es que la evaluación formativa de programas se propone como una herramienta importante en el diseño de nuevas propuestas preventivas en el programa institucional y generalizarlas. Es así como la presente investigación evaluativa estuvo diseñada considerando componentes de proceso en la capacitación, en el desarrollo de la aplicación y en la valoración del cumplimiento de los objetivos. Así, se encontró que si bien la capacitación del equipo para la ejecución del programa fue relativamente amplia, resultó insuficiente en tiempo, pues hubo algunos aspectos que no habían quedado completamente claros, tal es el caso del modelamiento. El grupo que fue observado en todas las sesiones mostró que si bien puede haber un cambio en las respuestas agresivas y asertivas a nivel cognitivo, las conductas agresivas se mantuvieron durante todo el proceso. La evaluación del proceso, asimismo, muestra que se siguió la norma de forma muy rígida de alguna manera se descuidó el proceso grupal en las primeras sesiones, mientras que en las últimas, se flexibilizó muchísimo. Por otra parte, la aplicación excesiva de técnicas obstaculizó el cumplimiento de los objetivos y alteró la dinámica misma de los grupos intervenidos. Todo lo anterior, hace comprender que se podrían esperar resultados reducidos o desfavorables, pues el proceso grupal no se desarrolló de forma óptima, sin embargo, se encontró en la evaluación de resultados que en general muestran diversos cambios favorables en las respuestas asertivas (cognitivas) en el grupo intervenido, una disminución de respuestas agresivas y pasivas. Cabe señalar que de acuerdo con lo manifestado por los alumnos que recibieron el curso, si bien aprendieron algunos elementos de la comunicación asertiva -encontrando cierta utilidad en el curso-, manifestaron algunas limitaciones en las sesiones, como el excesivo tiempo dedicado a algunas técnicas, no encontrarle sentido a otras, limitaciones y falta de autoridad por parte de los coordinadores para el trabajo grupal. Todo lo anterior es importante considerarlo, ya que el omitir u obviar estos elementos limitaría el potencializar los resultados obtenidos.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación de programas, evaluación de resultados, estilos de comunicación, asertividad, programa preventivo, consumo de drogas.

## INTRODUCCIÓN

Una de las alternativas en las que Centros de Integración Juvenil (CIJ) contribuye a la reducción del consumo de drogas es a través de la creación de nuevas estrategias de prevención, basadas en una serie de factores asociados al uso de drogas y las alternativas de protección más eficaces y sensibles a las características de los jóvenes.

Como parte de estas estrategias, se desarrollan programas piloto cuyo propósito es fortalecer los factores que protegen a los jóvenes frente a la presión de usar drogas. Entre estos factores se encuentran las habilidades asertivas. La asertividad es un concepto central en la comunicación y toma de decisiones. Fue

descrita inicialmente como un rasgo de personalidad (Andrew Salter, 1949) y hoy se ha convertido en un foco de atención para la psicología. Se ha definido como "la defensa de los derechos" (Wolpe, 1969), "la habilidad para solicitar ayuda, hacer demandas, para expresar sentimientos positivos y negativos, y para iniciar, continuar y terminar conversaciones" (Lazarus, 1973); "como una conducta que permite a una persona actuar para plantear su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de los otros" (Alberti y Emmons, 1974).

Con frecuencia, la defensa de nuestras opiniones, sentimientos o derechos se evita por miedo a lastimar a otro o por ser excluido por los grupos en donde

convivimos; en ese sentido, a los patrones culturales convendría recodificar y adaptar una serie de información en la que las tomas de decisión que son de utilidad para la protección de la salud jueguen un papel favorable y no causen temor de estigma o de exclusión.

Desde la psicología cognitivo-conductual (Lazarus, 1973; Alberti y Emmons, 1974), existen tres estilos de comunicación: asertiva, pasiva y agresiva. El primero es aquel en que el individuo hace valer sus derechos de manera directa pero sin causar daños o perjuicios en los otros. Un estilo de comunicación agresivo es cuando el individuo expresa sus derechos sin importar el daño que pueda causar a otros o en el que premeditadamente se tiene la intención de causar algún daño a los demás. En el estilo pasivo no se expresan libremente los sentimientos, opiniones, etc., y puede ser resultado de la presión grupal o del chantaje, terminando por acumular resentimientos e irritación.

Durante el año 2001 La Subdirección de Prevención de CIJ elaboró un programa dirigido a estudiantes de escuelas secundarias con el objetivo de desarrollar habilidades de comunicación asertiva para el afrontamiento de la presión social para el uso de sustancias psicoactivas. Para fines de la evaluación de dicho programa se definió la asertividad como la habilidad de sostener y defender los propios derechos, valores y opiniones ante los demás, sin experimentar sentimientos perturbadores (vergüenza, temor, etc.), y que, en el caso de las drogas, implica la capacidad de enfrentar la influencia de los demás y rechazar su consumo.

En este documento se describen los principales hallazgos de la evaluación de proceso y resultados de este programa.

#### MÉTODO

La evaluación del programa consistió en un levantamiento sistemático y organizado de información con el fin de valorar su aplicabilidad, viabilidad y los cambios que éste produce entre los participantes.

La evaluación incorporó métodos de investigación cuanti-cualitativos para el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- ✓ Valorar la aplicación del programa al conocer y documentar las condiciones reales de su implementación, el apego a los contenidos, la respuesta grupal, las habilidades del coordinador y los eventos o situaciones imprevistos y la forma en la que se enfrentaron.
- ✓ Registrar los cambios observables entre la población atendida al término del curso, en términos del incremento de respuestas asertivas entre los participantes.

#### DISEÑO

Estudio comparativo entre un *grupo intervenido* (cinco grupos escolares de primer grado de secundaria) y un *grupo comparativo*: (diez grupos escolares no intervenidos).

La evaluación de *proceso* y *contexto* comprendió:

- Seguimiento de la capacitación al equipo médico técnico (EMT).
- Encuesta al EMT acerca de la aplicación técnica del programa.
- Observación *in situ* de la aplicación del programa.

La evaluación de resultados comprendió:

- Aplicación de encuestas tipo panel prueba-postprueba.
- Entrevista grupal con estudiantes al término del curso.

#### POBLACIÓN Y MUESTRA

Participaron dos escuelas elegidas por criterios de conveniencia, ubicadas en *zonas de alto riesgo* para el consumo de drogas. La muestra se conformó por cinco grupos de primer grado intervenidos y diez grupos no intervenidos (cinco de la misma escuela, *grupo comparativo próximo*, y cinco de una escuela distinta, *grupo comparativo distante*). En cada grupo hubo un número similar de participantes (17 en promedio).

Participaron en el estudio **272 alumnos**: 85 fueron intervenidos y 187 no intervenidos (91 en el *grupo comparativo próximo* y 96 en el *grupo comparativo distante*).

Las características sociodemográficos en los tres grupos resultaron homogéneas. En el grupo intervenido, el 49.4% eran hombres, en los grupos comparativos próximo y distante hubo 57.1% y 55.2% hombres, respectivamente. La edad promedio para los tres grupos fue de poco más de 12 años (DE=0.5).

#### INSTRUMENTOS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Para la evaluación de proceso:

1. Encuesta aplicada al EMT al final de la capacitación del programa. El propósito fue identificar las características del EMT, el dominio teórico y técnico del programa, el clima grupal, nivel de participación adquirida y ajustes o recomendaciones sugeridas al programa.
2. Cédula de evaluación del proceso de los cursos de comunicación asertiva aplicada al EMT al final de cada sesión. Valora las características del grupo intervenido y la opinión respecto al diseño técnico, contenidos, mensajes, objetivos, actividades, dificultades para apegarse a la guía o conducir la sesión, tiempo programado, imprevistos, etc.

3. Guía de observación de la aplicación del programa. Se realizaron observaciones *in situ* a dos grupos seleccionados al azar. En el primero se hizo un seguimiento durante todo el proceso del curso, mientras que en el segundo, sólo se observaron cuatro sesiones —uno, cinco, seis y siete—. Se valoró las habilidades del expositor, la respuesta del grupo ante el programa, la interacción facilitador-grupo, la dinámica grupal e imprevistos ocurridos.

Para la evaluación de resultados:

1. Cuestionarios autoaplicables, diseñados *ex profeso*, aplicados a los grupos intervenidos y no intervenidos antes y después del curso. Cada uno se conformó de tres secciones:
  - Cuestionario previo al curso. Recoge información sociodemográfica, estilos de comunicación (asertivo, pasivo y agresivo) e indicadores sobre la percepción de riesgo y accesibilidad de las drogas.
  - Cuestionario posterior al curso. Evalúa estilos de comunicación, indicadores de percepción de riesgo y accesibilidad de las drogas, así como la percepción del consumo y oferta de drogas en el contexto social de los estudiantes.

Del análisis de confiabilidad (*alpha de Cronbach*) del cuestionario se obtuvo una calificación de 0.8 (las calificaciones de las escalas de comunicación asertiva y agresiva fue de 0.77, la de comunicación pasiva fue de 0.70) Para conocer la capacidad explicativa del área de *comunicación asertiva* se realizó un análisis factorial, que arrojó un 39.9% de varianza explicada (método Varimax) con tres factores bien definidos: a) *habilidades para negociar ante situaciones de conflicto o de diferencia de opiniones*, b) *disposición para sostener la propia postura y establecer límites sin confrontarse*, y c) *habilidad para expresar y explicar los propios puntos de vista*.

2. Entrevistas grupales con estudiantes participantes al final del curso. A través de una guía de entrevista se trabajó con ocho de los alumnos participantes para conocer su opinión sobre la utilidad, claridad y adecuación de los contenidos del curso.

Durante el tiempo que duró la intervención del programa se realizaron sesiones de supervisión y seguimiento con los coordinadores de los grupos a fin de discutir las vicisitudes de la aplicación del programa y valorar los ajustes que fueran pertinentes.

#### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se realizó una descripción de la distribución de las variables estudiadas para cada uno de los tres grupos estudiados y se correlacionaron entre sí por medio de una correlación bivariada (*r de Pearson*) tanto en la aplicación previa como posterior al curso, con el fin de

identificar si existía una relación directa entre los estilos de comunicación estudiados y si éstos se modificaban en el grupo intervenido.

También se realizó una comparación de calificaciones promedio en cada grupo, tanto antes como después del curso (prueba *t de Student* para muestras relacionadas) y un ANOVA de un factor (*F de Fisher*) para conocer si existían diferencias inter e intra-grupos a fin de buscar una relación causal entre los cambios observados al final del curso y si se asociaban directamente con el grupo intervenido (entendiendo que los cambios tendrían que ser resultado del curso).

Así mismo, se realizó un análisis descriptivo y de contenido del registro de las sesiones observadas y de las entrevistas con estudiantes participantes.

### PRINCIPALES HALLAZGOS

#### I. EVALUACIÓN DE PROCESO

##### 1. PROCESO DE LA CAPACITACIÓN DEL PROGRAMA

Se capacitó a siete operadores (dos hombres y cinco mujeres con promedio de edad de 36 años): un médico general, tres psicólogos y tres trabajadores sociales. El promedio de antigüedad laboral fue de 8 años y medio.

Se recomendó a los participantes dirigir siempre el trabajo hacia la tarea, sin modificar los objetivos, actividades o técnicas del programa, pues el apego a estos elementos se consideraría como una parte fundamental del programa.

La capacitación se basó en el *modelamiento conductual* para detectar las conductas no asertivas y modificarlas. Al final del curso el EMT mostró una idea clara sobre el marco conceptual.

En general, el curso contó con la disposición a participar, no obstante cierta preocupación y escepticismo relacionados con algunos contenidos del programa. Además, algunas técnicas del programa fueron consideradas demasiado sencillas y poco adecuadas para adolescentes, no obstante se acordó apegarse a lo programado.

Entre los acuerdos que se tomaron durante el curso de capacitación fueron: a) apegarse a lo normado sin renunciar al estilo de trabajo de cada facilitador, b) escribir de forma permanente los objetivos, el tema y la tarea de cada sesión en una hoja para rotafolio o en el pizarrón, c) las observaciones y señalamientos que se hicieran en el modelamiento se debían ampliar al resto del grupo, e) al término de cada ejercicio no se debía abrir un espacio de reflexión, sino hasta el final de la sesión, y f) no obviar el proceso grupal.

##### 2. CÉDULA DE EVALUACIÓN DE PROCESO DE LOS CURSOS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA

Todos los coordinadores de los cursos de asertividad respondieron esta cédula al final de cada sesión a fin de conocer su propia evaluación del trabajo en las

mismas. El curso comprendió siete sesiones, con una duración 70 a 90 minutos. Aunque más de la mitad de las sesiones se impartieron en el tiempo programado, algunas duraron menos de lo indicado, debido a la falta de un lugar fijo para trabajar.

De acuerdo al criterio de los coordinadores, el 60% de las sesiones fueron consideradas como relativamente adecuadas y 37.1% como poco adecuadas. El diseño técnico de las sesiones generó una opinión más bien negativa (74.3% fueron evaluadas como regulares y 20% como malas). El contenido temático de las sesiones fue considerado entre bueno y regular (40.0% y 51.4%, respectivamente); el diseño de los mensajes preventivos para cada sesión fueron considerados buenos (54.3%) y regulares (42.9%). Las técnicas programadas fueron calificadas relativamente adecuadas (42.9%) y poco adecuadas (54.3%). Los objetivos se cubrieron sólo parcialmente en un 82.9% de las sesiones en tanto que en un 17.1% no se cubrieron. Respecto al tiempo destinado a las actividades en un 82.0% de los casos faltó tiempo para cubrir adecuadamente lo programado.

Un 37.1% de las sesiones fueron conducidas con facilidad y en un 62.9% hubo alguna dificultad para su conducción. En nueve de cada 10 de las sesiones los coordinadores dijeron sentirse entre regular y mal en la conducción de las sesiones. El 60% de las sesiones fueron coordinadas con total apego a lo establecido en la guía del programa. Algunos ajustes tuvieron que ver con que algunas actividades no pudieron ser realizadas por falta de tiempo.

Se realizaron ajustes a la guía que permitieron un mejor desarrollo de las actividades, como por ejemplo que los alumnos comentaran experiencias personales de comunicación asertiva.

### 3. OBSERVACIÓN *IN SITU* DE SESIONES DE LOS CURSOS

El general, las primeras sesiones estuvieron apegadas a la norma en términos del encuadre, la revisión de los contenidos, las tareas y el material didáctico. En algunas sesiones se realizaron ajustes a los contenidos debido a la propia dinámica del grupo en el sentido de que se prolongaba o limitaba determinada actividad según la respuesta de los participantes; en tanto que en otras, se omitieron algunas actividades por falta de tiempo y otras se realizaron con tanta rapidez que se impedía una clara transmisión, tanto de las instrucciones, como de los contenidos planteados.

Los facilitadores mostraron habilidades para la conducción del proceso grupal en cuanto a lograr que los alumnos participaran, aún cuando mostraban resistencia e inclusive actitudes agresivas. No obstante su estilo directivo, mostraron habilidad para modelar los comportamientos tanto en los momentos en que la guía lo indicaba como en los momentos en que el comportamiento grupal lo propiciaba. Uno de los

mayores inconvenientes para una mejor coordinación grupal fue la presión del tiempo, pues ello propiciaba que el facilitador hablara de prisa, perdiendo claridad y omitiendo algunas explicaciones y ejemplos. Así mismo, la aplicación de técnicas y ejercicios estuvo limitada en términos de tiempo, puesto que en las sesiones observadas comenzaron después del tiempo convenido a causa de que el coordinador llegaba algunos minutos después de la hora, y por otra parte, la logística propia de la escuela, como el cambio de salón, de mobiliario, etc.

En cuanto a la respuesta del grupo ante el curso, las sesiones de modelamiento fueron las mejor acogidas, los participantes estuvieron tranquilos y dispuestos al trabajo, sobre todo cuando la participación del coordinador supervisaba directamente los ejercicios en corrillos. En otras sesiones su participación estuvo signada por el cumplimiento de las instrucciones que daba el facilitador mostrando cierta pasividad e indiferencia.

En uno de los grupos, la interacción entre los participantes, se definió por la estructura del grupo. Esto es, debido a que éste se conformó por alumnos de distintos salones, la interacción entre ellos estuvo matizada por esta característica, en la que se reunieron y trabajaron con los compañeros de su mismo salón.

## II. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

### 1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA CON ESTUDIANTES

Al final del curso, en el grupo intervenido, contrario a lo esperado, los distintos estilos de comunicación (agresivo, asertivo y pasivo) se correlacionaron en mayor medida que en los grupos comparativos. Es decir, no se diferenciaron los estilos de comunicación pasivo y agresivo con el asertivo.

CUADRO 1. CORRELACIÓN DE LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN POR GRUPO (*r* de Pearson)

Grupo		Antes		Después	
		Asertivo	Pasivo	Asertivo	Pasivo
Intervenido	Pasivo	0.27*	—	0.31**	—
	Agresivo	0.26*	0.43**	0.28**	0.36**
C. próximo	Pasivo	0.60**	—	0.13	—
	Agresivo	0.61**	0.66**	0.26*	0.38**
C. distante	Pasivo	0.09	—	0.18	—
	Agresivo	0.24*	0.30**	0.18	0.69**

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Por su parte, al comparar las calificaciones promedio de la presencia de los diferentes estilos de comunicación con cada uno de los grupos estudiados en sus dos aplicaciones, se encontró que el estilo de comunicación asertivo se incrementó significativamente en el grupo intervenido, mientras que en el grupo comparativo *próximo* prácticamente se mantuvo y en el grupo comparativo *distante* tuvo una disminución significativa.

Las calificaciones promedio en el estilo de comunicación pasiva, disminuyó en los tres grupos

analizados, lo cual resulta favorable; sólo en el grupo comparativo *distante* este cambio fue significativo. La comunicación agresiva disminuyó significativamente en el grupo intervenido y en el grupo comparativo *distante*.

En síntesis, puede señalarse que se logro un cambio significativo en el estilo de comunicación asertiva, cumpliéndose en este sentido el objetivo general del curso.

**CUADRO 2. CALIFICACIONES PROMEDIO EN LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN POR GRUPO**

Grupos	Asertivo			Pasivo			Agresivo		
	Antes	Después	t	Antes	Después	t	Antes	Después	t
	<b>Intervenido</b>	49.1	51.4	3.75**	49.3	48.9	0.51	47.4	45.7
<b>C. próximo</b>	51.2	51	0.15	48.6	47.7	1.08	45.1	43.7	1.58
<b>C. distante</b>	50.4	48.4	2.4*	48.6	45.7	2.8*	44.4	41.3	3.3**

\* p < 0.05; \*\* p < 0.01

A partir del análisis factorial se identificaron tres componentes en la escala de comunicación asertiva: a) *habilidades para negociar ante situaciones de conflicto o de diferencia de opiniones*, b) *disposición para sostener la propia postura y establecer límites sin confrontarse*, y c) *habilidad para expresar y explicar los propios puntos de vista*. Al comparar los resultados obtenidos antes y después del curso (*prueba t*) se observó que el grupo intervenido muestra un incremento en las calificaciones promedio en los tres componentes, lo cual coincide con lo esperado; mientras que los grupos comparativos muestran un decremento, incluso en el grupo comparativo *distante* este decremento fue significativo.

**TABLA 3. CALIFICACIONES PROMEDIO POR FACTOR Y GRUPO EN EL ESTILO DE COMUNICACIÓN ASERTIVO**

Grupos	Habilidades para negociar			Sostener la propia postura y establecer límites			Habilidad para expresar y explicar		
	Antes	Después	t	Antes	Después	t	Antes	Después	t
	<b>Intervenido</b>	9.21	9.60	1.71	18	18.5	-1.34	22.9	23.3
<b>C próximo</b>	9.84	9.56	1.34	18.6	18	1.69	23.5	23.5	0.14
<b>C. distante</b>	9.48	8.82	2.98*	18.1	16.9	2.36*	23.9	22.6	2.67*

\* p < 0.05; \*\* p < 0.01

Del análisis de varianza *de un factor (ANOVA)*, se pudo observar que para el estilo de comunicación asertivo y pasivo, antes del curso no había diferencias entre los grupos, pero al final del mismo se encontraron diferencias significativas. En tanto que en el estilo de comunicación agresivo tanto antes como después del curso aparecen diferencias entre los grupos, siendo ligeramente mayores las diferencias al final del mismo.

**TABLA 4. COMPARACIÓN DE CALIFICACIONES PROMEDIO PARA ESTABLECER DIFERENCIAS ENTRE UNO DE LOS GRUPOS (ANOVA)**

Estilos de comunicación	F	
	Antes	Después
<b>Asertivo</b>	1.927	3.971*
Habilidades para negociar ante situaciones de conflicto		4.238*
Disposición para sostener la propia postura y establecer límites		3.881*
Habilidad para expresar y explicar los propios puntos de vista		1.311
<b>Pasivo</b>	0.308	3.573*
<b>Agresivo</b>	3.526*	4.892*

\* p < 0.05

## 2. ENTREVISTAS GRUPALES CON LOS ESTUDIANTES

Con el propósito de conocer las opiniones de algunos de los participantes respecto a la utilidad del curso, se realizaron dos entrevistas grupales.

Los asistentes señalaron que en el curso aprendieron a comunicarse asertivamente “expresarme”, “convivir con los demás, comunicarnos, compartir”, “dar nuestras opiniones”. Además aprendieron a rechazar algunas cosas, tomar sus propias decisiones, “no ser agresivos”, “nunca ser pasivo” y “controlar las emociones”. Relacionaron la asertividad con el saber decir “no a las drogas”.

Señalaron que uno de los principales objetivos del curso fue “el prevenir”, ya que a su edad sienten curiosidad, por lo que el curso fue importante para ellos. Señalaron también que el curso puede ser útil para su vida cotidiana ya que les ayudaron para aprender a decir *sí* o *no*, de acuerdo a su propio interés o deseo y no a lo que les impongan.

Entre las situaciones que no les gustaron refirieron algunas actividades que resultaron aburridas, “como para niños”. Hubieran preferido discutir algunos temas más que realizar muchas actividades, ya que les parecían solo “juegos” y propiciaba incomodidad entre quienes participaban.

Con relación a los coordinadores, su desempeño, trato y conocimiento sobre el tema hubo opiniones encontradas, pues algunos hubieran preferido que impusieran mayor disciplina en los grupos. Otros dijeron que el trato recibido fue amigable y en consecuencia, se sintieron en confianza para expresar sus sentimientos e ideas. En general, consideraron que el ambiente del grupo fue favorable.

Reconocieron que muchos de los participantes no hicieron algunas de las tareas del curso y el interés en realizarlas se fue perdiendo en las últimas sesiones.

Recomiendan para que mejorar el curso habría que tomar apuntes y jugar menos.

## INDICADORES DE RIEGO DEL CONSUMO DE DROGAS

Se incluyeron algunas preguntas en los cuestionarios con el propósito de identificar algunos indicadores de riesgo para el uso de drogas entre los encuestados.

Al inicio del curso se pregunto a los participantes si alguna vez les habían ofrecido drogas (lícitas o ilícitas), el 7.1% del grupo intervenido, el 11.0% del comparativo próximo y el 6.7% del grupo distante reconoció haber estado en esta situación.

**CUADRO 5. ¿TE HAN OFRECIDO DROGAS?**

Grupo	Con frecuencia		A veces		Nunca		$\chi^2$
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
Intervenido	2	2.4	4	4.7	79	92.9	5.337; p=0.254
C. próximo	1	1.1	9	9.9	81	89.0	
C. distante	2	2.1	14	14.6	80	83.3	

Solamente a un estudiante del grupo intervenido lo han retado sus amigos a consumir; en el grupo comparativo próximo y distante lo habían hecho en un 5.5% y 7.3%, respectivamente.

**CUADRO 6. ¿TE HAN RETADO TUS AMIGOS A CONSUMIR DROGAS?**

Grupo	Con frecuencia		A veces		Nunca		$\chi^2$
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
Intervenido	1	1.2	—	—	84	98.8	6.267; p=0.18
C. próximo	—	—	5	5.5	86	94.5	
C. distante	1	1.0	6	6.3	89	92.7	

Por otra parte, previo al curso, para 13% de alumnos intervenidos era fácil conseguir drogas, al final del mismo, la opinión se incrementó a 18%. El grupo próximo acusa menor accesibilidad para conseguir drogas en la segunda medición mientras que el grupo distante muestra una mayor accesibilidad en la misma medición.

**CUADRO 7. ¿QUÉ TAN FÁCIL O DIFÍCIL SERÍA CONSEGUIR DROGAS SI TE LO PROPUSIERAS? (%)**

Grupo	Fácil		Más o menos		Difícil		$\chi^2$
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	
	Intervenido	13	18	22.4	20.2	64.7	
C. próximo	14.3	11.0	26.4	25.3	59.3	63.7	43.08**
C. distante	10.5	12.5	15.8	18.8	73.7	68.8	44.34**

\* p< 0.05; \*\* p< 0.001

Respecto a la atracción por usar drogas, se puede observar que tanto en el grupo intervenido como en los grupos comparativos se incremento esta situación.

**CUADRO 8. ¿RECIENTEMENTE TE HAS SENTIDO ATRAÍDO POR USAR DROGAS? (%)**

Grupo	Con frecuencia		A veces		Nunca		$\chi^2$
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	
Intervenido	3.6	1.4	7.1	16.7	89.3	81.0	67.25**
C. próximo	—	—	5.5	15.4	94.5	84.6	16.97**
C. distante	3.1	2.1	14.6	18.9	82.3	78.9	16.68*

\* p< 0.05; \*\* p< 0.001

El porcentaje de alumnos del grupo intervenido y comparativo próximo que dice sentir curiosidad por saber que se siente usar drogas disminuye al final del curso. Por el contrario esta situación se incrementa en el grupo comparativo distante.

**CUADRO 9. ¿HAS SENTIDO CURIOSIDAD POR SABER QUÉ SE SIENTE USAR DROGAS? (%)**

Grupo	Con frecuencia		A veces		Nunca		$\chi^2$
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	
Intervenido	3.5	4.8	34.1	27.4	62.4	67.9	28.3**
C. próximo	6.6	1.1	27.5	36.3	65.9	62.6	50.7**
C. distante	4.2	4.2	30.2	25.0	65.6	70.8	26.14**

\* p< 0.05; \*\* p< 0.001

Se distingue una disminución en el uso de drogas en la categoría de *con frecuencia* en el grupo intervenido y el grupo comparativo próximo se mantiene sin cambios.

**CUADRO 10. ¿RECIENTEMENTE HAS CONSUMIDO ALGUNA DROGA (INCLUYENDO ALCOHOL, TABACO)? (%)**

Grupo	Con frecuencia		A veces		Nunca		$\chi^2$
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	
Intervenido	3.6	1.2	19.0	20.2	77.4	78.6	40.35**
C. próximo	1.1	1.1	25.3	23.1	73.6	75.8	5.9
C. distante	4.2	5.2	29.5	20.8	66.3	74.0	22.72**

\* p< 0.05; \*\* p< 0.001

A la pregunta de qué tan peligroso puede ser consumir drogas, el grupo intervenido mostró un cambio favorable al final del curso, ya que se incrementó la opinión de que el consumir drogas es peligroso en un 3.6%. Una situación similar ocurrió con el grupo comparativo distal aunque en menor proporción (2.8%).

**CUADRO 11. ¿QUÉ TAN PELIGROSO CONSIDERAS QUE PUEDE SER CONSUMIR DROGAS? (%)**

Grupo	Mucho		Poco		Nada		$\chi^2$
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	
Intervenido	94.0	97.6	2.4	2.4	3.6	—	0.131
C. próximo	94.5	91.9	4.4	5.8	1.1	2.3	2.957
C. distante	89.6	91.0	3.1	4.5	7.3	4.5	16.344*

\* p< 0.05; \*\* p< 0.001

En el grupo intervenido se incrementó el número de estudiantes que consumirían alguna droga si fuera bien visto por sus amigos. El grupo comparativo próximo muestra un cambio favorable y en el grupo distante hubo un cambio desfavorable.

**TABLA 12. ¿CONSUMIRÍAS ALGUNA DROGAS SI FUERA BIEN VISTO POR TUS AMIGOS?**

Grupo	Tal vez		No sé		Nunca		$\chi^2$
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	
Intervenido	2.4	6.0	24.7	20.2	72.9	73.8	41.36**
C. próximo	4.4	3.3	22.0	20.9	73.6	75.8	42.75**
C. distante	3.1	5.2	17.7	16.7	79.2	78.1	37.84**

\* p< 0.05; \*\* p< 0.001

Al final de los cursos se exploró la presencia del uso de drogas en sus escuelas. El grupo intervenido reconoció este problema en un 16.9%, el grupo comparativo proximal en un 20.9% y el grupo comparativo distal en un 18.3%. Asimismo, el 10.7% de los alumnos intervenidos señaló la existencia de oferta de drogas fuera de la escuela, en los grupos comparativos próximo y distante lo refirieron en 13.2% y 18.3%, respectivamente.

El 16.7% de los alumnos intervenidos, el 8.8% del grupo comparativo próximo y el 9.6% del grupo distante aceptó tener amigos usuarios de drogas. De los participantes en el curso, el 2.4%, el 6.6% del grupo próximo y el 4.2% del distante señaló que su mejor amigo es usuario de drogas.

El 14.3% de los participantes del curso señalaron que algún familiar (padres, hermano, primo, etc.) ha usado drogas, el 13.2% del grupo próximo y 9.6% del distante comparten esta situación. Finalmente, 70.2% de los participantes en el curso señalan la existencia de uso de drogas en la colonia donde viven, el 67% del grupo próximo y el 47.4% del grupo distante enfrentan este mismo problema, siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

**CUADRO 13. SITUACIONES DE ACCESIBILIDAD A LAS DROGAS (%)**

Grupo	Intervenido	Próximo	Distante	$\chi^2$
Consumo en escuela	16.9	20.9	18.3	0.48
Oferta fuera de escuela	10.7	13.2	18.3	2.19
Amigo(s) usuario(s)	16.7	8.8	9.6	3.20
Mejor amigo usuario	2.4	6.6	4.2	1.84
Familiar(es) usuario(s)	14.3	13.2	9.6	1.023
Consumo en su colonia	70.2	67.0	47.4	11.84*

\* p< 0.05

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvira Martín, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Colección Cuadernos Metodológicos No. 2. Segunda edición. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Barnard, R. C. (1996). *A new approach to risk assessment integrating scientific evaluation and economic assessment of costs and benefits*. *Regul Toxicol Pharmacol*, 24(2 Pt1):121-5.
- Centros de Integración Juvenil, A. C. (1999) *Modelos y Métodos para la Evaluación de Programas de Prevención del Uso de Drogas*. Informe de Investigación 97-19, México: CIJ
- Colombo, Jhon (1995). *Cost, utility, and judgments of institutional review boards*. *Psychological Science*. 6(5): 318-319.
- Coyle, D., Godfrey, Ch., Raistrick, D., (1997). *Costing substance misuse services*. *Addiction*. 92(8):1007-1016.
- French, M. T. Zarkin, G. A., Bray J. W. (1995). *A methodology for evaluating the costs and benefits of employee assistance programs*. *Journal of Drug Issues*. 25 (2):451-470.
- Jacobs, P., Fassbender, K. (1998). *The measurement of indirect costs in the health economics evaluation literature. A review*. *Int. J. Technol., Assess Health Care*, 14(4):799-808.
- Mordock; John, B. (1995). *Institutional Review Boards in applied settings: Their role in judgments of quality and consumer protection*. *American Psychological Society*. 6(5): 320-321.
- Parkinson Stanley (1994). *Scientific or ethical quality*. *American Psychological Society*. 5(3): 137-138.
- Pomerantz, J. (1994). *On criteria for ethics in science: Comentary on Rosenthal*. *Psychological science*. 5(3):135-136.
- Rossi, P. H., Freeman H. E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- Sehwan, K. Shirley, D. Et al. (1995). *Benefit-cost analysis of drug abuse prevention programs: a macroscopic approach*. *Journal of Drug Education*. 24(2): 111-128.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica práctica*. México: Piados/M.E.C.
- Weiss, Carol H. (1996). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Tercera reimpresión. México: Trillas.

**CITACIÓN SUGERIDA:** Arellanez-Hernández J.L., Rodríguez-Kuri, S.E., Pérez-Islas, V., Flores-Pérez, E., Diaz-Negrete, D.B. (2002). *Evaluación formativa de un programa de promoción de estilos de comunicación asertiva para el afrontamiento de la presión social para el uso de sustancias entre estudiantes de educación media*, Centros de Integración Juvenil, Dirección de Investigación y Enseñanza, Subdirección de Investigación, **Informe de Investigación 01-04**, México.